



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Maria Ailma Ferreira Lopes

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM CONTEXTOS  
DE MULTILETRAMENTOS**

Maceió - AL

2019

Maria Ailma Ferreira Lopes

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM CONTEXTOS  
DE MULTILETRAMENTOS**

Dissertação de Mestrado apresentado à linha de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Auxiliadora Silva Freitas.

Maceió-AL

2019

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

L864p Lopes, Maria Ailma Ferreira.  
Práticas de produção de histórias em quadrinhos em contextos de multiletramentos /  
Maria Ailma Ferreira Lopes. – 2019.  
75 f. : il. color.

Orientadora: Maria Auxiliadora Silva Freitas.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de  
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 72-75.

1. Histórias em quadrinhos na educação – Processos de criação. 2. Multiletramentos.  
3. Letramento digital. 4. Hipertextualidade. 5. Objetos de aprendizagem. I. Título.

CDU: 372.8:741.5



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO DAS HISTÓRIAS  
EM QUADRINHOS

**MARIA AILMA FERREIRA LOPES**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 11 de julho de 2019.

Banca Examinadora:

*M<sup>re</sup> Auxiliadora Freitas*

---

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Silva Freitas (PPGE/UFAL)  
(Orientadora)

*Adriana Cavalcanti dos Santos*

---

Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)

*Patrícia M.F. Coelho*

---

Profa. Dra. Patrícia Margarida Farias Coelho (UMESP)  
(Examinadora Externa)

## AGRADECIMENTOS

A Deus por conceder-me sabedoria e força de vontade em continuar seguindo nos estudos, conduzindo-me a uma pós-graduação, isto é, o Mestrado em Educação Brasileira, na linha de pesquisa de Tecnologias da Informação e Comunicação na formação de professores presencial e a distância, ofertado pelo PPGE/CEDU/UFAL;

Aos meus pais Margarida Maria Ferreira Lopes e Ademar Pereira Lopes, pelo incentivo máximo, desde sempre, durante a minha caminhada nos estudos;

Ao meu irmão Ademar Pereira Lopes Júnior, por todo incentivo e ajuda dada relativos a meus estudos com foco no desejo de que eu conclua o Mestrado em Educação;

A minha prima Rita Cláudia Santana e a meu primo Júnior Batista, pela força e ajuda proporcionadas por ocasião das dificuldades enfrentadas na família, agradecimento que estendo também aos demais familiares;

À minha orientadora Maria Auxiliadora Silva Freitas, pelo compartilhamento de conhecimento, paciência e sabedoria durante o processo formativo do Mestrado em Educação, contribuindo desde sempre para meu crescimento e amadurecimento acadêmico e profissional;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) pela bolsa de estudos que me foi concedida para seguir estudando e contribuindo para a pesquisa no Estado de Alagoas;

À professora Dr<sup>a</sup> Anamelea de Campos Pinto (PPGE/CEDU/UFAL), *in memoriam*, pelo conhecimento e aprendizado compartilhado durante o período em que me orientou na dissertação de mestrado;

Aos professores do curso de Mestrado em Educação, pelos ensinamentos e contribuições na minha formação como mestra e profissional da educação.

A todos e todas, muito obrigada!

## RESUMO

Este estudo envolve discussões sobre as possibilidades de práticas de produção de histórias em quadrinhos em contextos de multiletramentos, inseridas nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), e suas contribuições no âmbito educativo, de modo a proporcionar diferentes formas de lidar com a leitura e com a escrita. Nessa configuração, conceitos são explicitados para entender que as práticas de letramentos, realizadas cotidianamente nas salas de aula, nem sempre provocam mudanças esperadas na aprendizagem dos alunos, em oposição às possibilidades pedagógicas conferidas pela disseminação da cultura letrada digitalmente. O objetivo geral da pesquisa consiste em discutir sobre as possibilidades de práticas de produção de histórias em quadrinhos em contextos de multiletramentos. Para evidenciar essas questões, optou-se por uma metodologia de caráter qualitativo e bibliográfico, recorrendo ao aporte de autores tais como Rojo (2012; 2013), Ribeiro (2012; 2014), Xavier (2005) que vêm abordando os estudos sobre letramento na linguística textual, estando, no âmbito do letramento digital, inseridos no campo dos multiletramentos. Os principais autores que fundamentam a discussão incluem Lévy (2001; 2010; 2015), Rojo (2012; 2013), Soares (2002; 2010), Koch e Elias (2018), Ribeiro (2012), Dudeney (2016), Almeida e Valente (2012) e Gomes (2010). A pergunta da pesquisa define-se: como as práticas de produção de HQ, mediadas pelas TDIC, propiciam o exercício de leitura e escrita em contextos de multiletramentos? O estudo revelou que as HQ, mediadas pelas TDIC, possibilitam pensar em perspectivas inovativas no âmbito das experiências que envolvem os multiletramentos, especificamente no processo de leitura e escrita passando a ganhar novos meios de produção, além dos espaços instituídos pela monomodalidade. A produção de HQ *on-line*, por meio do aplicativo *Pixton*, configura-se como multimodal e como uma das práticas nos contextos de multiletramentos, contemplando o letramento digital, a intertextualidade e a hipertextualidade.

Palavras-chave: Multiletramentos. Letramento digital. Hipertextualidade

## ABSTRACT

This study involves discussions about the possibilities of comics production practices in multi-context contexts, inserted in Digital Information and Communication Technologies (TDIC), and their contributions in the educational field, in order to provide different ways of dealing with reading. and with the writing. In this configuration, concepts are explained to understand that literacy practices, performed daily in the classroom, do not always bring about expected changes in student learning, as opposed to the pedagogical possibilities conferred by the spread of digitally literate culture. The general objective of the research is to discuss about the possibilities of comic book production practices in multi-story contexts. To highlight these issues, a qualitative and bibliographic methodology was chosen, using the support of authors such as Rojo (2012; 2013), Ribeiro (2012; 2014), Xavier (2005) who have been addressing studies on literacy in the literature. textual linguistics, being, within the scope of digital literacy, inserted in the field of The main authors behind the discussion include Lévy (2001; 2010; 2015), Rojo (2012; 2013), Soares (2002; 2010), Koch and Elias (2018), Ribeiro (2012), Dudeney (2016), Almeida and Valente (2012) and Gomes (2010). The research question is defined: how do ICT-mediated comic book production practices provide the exercise of reading and writing in multi-context contexts? The study revealed that comic books, mediated by the TDIC, make it possible to think of innovative perspectives in the context of the experiences involving the multi-instruments, specifically in the reading and writing process, starting to gain new means of production, in addition to the spaces established by monomodality. The production of online comic books, through the Pixton application, is configured as multimodal and as one of the practices in the multi-framework contexts, contemplating digital literacy, intertextuality and hypertextuality.

Keywords: Multiletramentos. Digital literacy. Hypertextuality

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CDS – *Center for Digital Storytelling*

FAPEAL – Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas

HQ - História em Quadrinhos

PIBID – Programa de Bolsas de Iniciação à Docência

TD – Tecnologias Digitais

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TV – Televisão

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

WWW – *World Wide Web*



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>2 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS: UM DIÁLOGO COM AS TDIC NO ÂMBITO DA MULTIMODALIDADE .....</b>	<b>14</b>
2.1 Letramentos e multiletramentos: um diálogo intertextual .....	14
2.2 Reflexões sobre as TDIC no processo no processo de ensino e aprendizagem multimodal: o letramento digital e as práticas de multiletramentos .....	25
2.2.1 TDIC na escola e suas relações com os multiletramentos no espaço da hipertextualidade .....	30
<b>3 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ÂMBITO DOS MULTILETRAMENTOS .....</b>	<b>38</b>
3.1 Gênero discursivo histórias em quadrinhos: leitura, escrita e autoria .....	38
3.2 Histórias em quadrinhos no processo das práticas de multiletramentos .....	44
<b>4 PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS: DIÁLOGO COM AS TDIC E OS MULTILETRAMENTOS .....</b>	<b>51</b>
4.1 Tecnologias e mídias com histórias em quadrinhos .....	51
4.2 Narrativas Digitais: integração com as TDIC no espaço digital .....	59
4.3 Recurso digital <i>Pixton</i> : integração dos multiletramentos e da multimodalidade na elaboração de narrativas .....	65
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>76</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca das práticas de multiletramentos no âmbito educacional não são recentes, quando comparadas às discussões promovidas pelo Grupo de Nova Londres, desde 1996. Naquela época já se percebia que os modelos de ensino e de aprendizagem estavam sendo impactados pelos avanços das Tecnologias Digitais (TD), ou seja, novas formas de leitura e de escrita começaram a surgir em suportes diferenciados tais como o computador e o celular.

Tal debate, na atualidade, torna-se pertinente pelo fato de as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estarem cada vez mais presentes não somente no processo educacional, mas também no cotidiano, ou seja, nas práticas sociais, promovendo formas diversas de letramento, com base nos estudos de Rojo (2012; 2013), Souza (2012) e Ribeiro (2012; 2014).

Nessa análise bibliográfica, Santos (2018) define que as práticas de multiletramentos relacionadas às TDIC são aquelas que envolvem os modos linguísticos (oralidade e escrita), o visual (a presença de imagens, o leiaute de página, o formato de tela), o gestual (a linguagem corporal) e o multimodal (a interconexão entre os modos citados). Esses modos possuem inter-relação no âmbito das TDIC e as práticas de multiletramentos propostas pelas discussões do Grupo de Nova Londres desde 1996, de acordo com Santos (2018).

Lévy (2001; 2010) já vislumbrava essa expansão e consequências advindas da tecnologia em meio social. As discussões trazidas por ele sobre cibercultura foram essenciais para compreender o avanço da internet e, respectivamente, a expansão das redes digitais e sua influência no modo social das pessoas em lidar com práticas cotidianas que auxiliam nas práticas de letramentos diversos.

A pesquisa deste trabalho contempla discussões sobre o espaço digital inter-relacionadas com as práticas de produção de histórias em quadrinhos em contextos de multiletramentos; a cibercultura; o letramento digital e, conseqüentemente, os multiletramentos; a multimodalidade e a hipertextualidade.

A abordagem teórica consistiu em pesquisa bibliográfica, pela necessidade de buscar explicar o processo de práticas de produção de histórias em quadrinhos envolvendo as TDIC,

em contextos de multiletramentos, e elementos como a multimodalidade, a hipertextualidade e o letramento digital.

As abordagens de Rojo (2012; 2013), Silva (2018), Aguiar e Fischer (2012) colaboraram para compreender como deram início as discussões e análises para os contextos de multiletramentos proporcionadas pela Pedagogia dos Multiletramentos, que é poder transpor as novas formas de lidar com a leitura e a escrita, considerando as TDIC no campo educacional. É pertinente compreender que os letramentos inserem-se nos multiletramentos pelo fato de contemplar as diversificadas formas de lidar com a leitura e com a escrita.

O conceito de letramentos é apresentado por Soares (2002) por envolver diversificadas formas de lidar com a leitura e com a escrita em âmbito digital. O uso do plural, letramentos, enfatiza a ideia de que há diferentes estados e condições para aqueles que fazem uso das tecnologias no espaço das práticas de leitura e de escrita, segundo a autora. Dessa forma, condicionou a diferentes letramentos, conseqüentemente, englobou o letramento digital. Ser letrado digitalmente não é apenas saber fazer uso dos recursos tecnológicos, mas também compreender as funcionalidades que podem proporcionar ao ensino e aprendizagem.

Para Gomes (2010), a hipertextualidade está na possibilidade de expansão das informações de forma multimodal, podendo ser acessível em qualquer lugar e a qualquer momento e por várias pessoas ao mesmo instante por meio de links. Os elementos constitutivos do hipertexto multimodal como a imagem, o som, o gestual e outros ampliaram as percepções diferenciadas entre texto impresso e texto digital. O autor enfatizou que não é todo texto disponível na internet que pode ser hipertexto. Para ser hipertexto é necessário que os links contidos na página da web possam dar acesso a outras informações, ou seja, são necessárias a mobilidade, por meio de outros links, e a leitura não linear, por exemplo, para que seja considerado hipertexto. No que se refere ao hipertexto, contamos também com a abordagem de Ribeiro (2012; 2014) como também com a de Xavier (2005).

Diante do contexto que envolveu as TDIC nas práticas de ensino e aprendizagem, Koch e Elias (2018) abordaram os efeitos de sentidos gerados pelos textos em âmbito digital. Entendemos, de acordo com as autoras, que o texto não está isolado do contexto em que se encontra, além de que os elementos do texto tais como a imagem, a tipologia das letras, as cores auxiliam na interpretação e na possível intertextualidade com outros textos escritos anteriormente. As histórias em quadrinhos (HQ) são exemplos de textos multimodais que

podem gerar efeitos de sentidos intertextuais pelo fato de serem elaboradas com base em textos escritos anteriormente.

Desse modo, a pesquisa configurou-se como método de caráter qualitativo, de acordo com a abordagem de metodologia científica apresentada por Rampazzo (2015) por reunir teóricos que explicam de uma forma que complementa as discussões e análises acerca da temática, estando focada nas discussões e análises retiradas das referências consultadas. Os procedimentos metodológicos consistiram na pesquisa e leitura do material bibliográfico que contemplam as práticas de produção de histórias em quadrinhos em contextos de multiletramentos. Para complementar a pesquisa, utilizamos a ferramenta *Pixton*<sup>1</sup> que permite criar histórias em quadrinhos *on-line*.

O interesse por esse tema teve início quando cursávamos a graduação em Letras/Português na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) *Campus* do Sertão em Delmiro Gouveia – AL, no período de 2012 a 2016. No período compreendido entre 2014 e 2016, como integrante do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Letras, começamos a discutir sobre questões das TD relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, como também, sobre os letramentos e multiletramentos na educação básica de ensino. As discussões partiam dos coordenadores do subprojeto para que os bolsistas pudessem desenvolver atividades relacionadas ao assunto das TDIC, em integração com a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa. As atividades foram desenvolvidas nas escolas do município de Delmiro Gouveia - AL.

Durante esse período de atuação como bolsista do PIBID - Letras, observamos e construímos conhecimento acerca da temática, sendo o ponto de partida para pesquisas na pós-graduação. Como atuante do projeto em uma escola de Delmiro Gouveia – AL, foi possível observar muitas situações interessantes acerca das TDIC em sala de aula, despertando ainda mais o interesse pela temática.

Ao adentrar no curso de Mestrado em Educação em 2017, estávamos com temática diferente acerca do projeto de pesquisa atual. Após conversas com a orientadora, surgiu o

---

<sup>1</sup>*Pixton* é um aplicativo digital disponível na internet que permite a elaboração de histórias em quadrinhos *on-line* de forma criativa e multimodal. O usuário poderá escolher a modalidade desejada dentre as opções: *pixton* por diversão, escolas e empresas. A modalidade gratuita é a *pixton* por diversão que pode ser acessada por qualquer usuário após fazer o cadastro. O aplicativo digital está disponível no endereço eletrônico <https://www.pixton.com/br/>.

tema atual, girando em torno das práticas de produção de histórias em quadrinhos em contextos de multiletramentos.

Nesse sentido, buscamos compreender os conceitos envolvendo os letramentos, o letramento digital e multiletramentos relacionados com o objeto de investigação que são as HQ em dois contextos:

No primeiro, dialogando com os letramentos e multiletramentos no âmbito da multimodalidade;

No segundo, interagindo com as práticas de produção de HQ envolvendo os contextos de multiletramentos.

No primeiro contexto, investigamos os enfoques dos conceitos ancorados nas abordagens de Lévy (2001; 2010; 2015), Prensky (2001) e Castells (1999), autores correspondentes às áreas da cibercultura e cultura digital. Os autores Ribeiro (2012; 2014), Souza (2012), Pinheiro e Souza (2010), Rojo (2012; 2013), Santos (2018), Aguiar e Fischer (2012), Zacharias (2016), Dudeney (2016), Gomes (2010), Barton (2015), Koch (2007; 2012), Koch e Elias (2018), Oliveira e Dias (2016), Orofino (2005), Xavier (2002; 2005), Marcuschi (1999; 2005), Nojosa (2010), Neto *et al* (2013) e Braga (2005), encontram-se na categoria geral correspondente à área da linguagem. As principais abordagens teórico-metodológicas debatem multiletramentos, hipertextualidade, intertextualidade e multimodalidade no âmbito das TDIC e como esses elementos do espaço digital contribuem nas mudanças de lidar com as práticas de leitura e escrita na atualidade.

No segundo contexto, foram priorizadas as discussões acerca da produção de HQ em suporte digital, envolvendo os contextos de multiletramentos. Essa discussão ancora-se nas abordagens de Cruz (2015), Gomes (2010), Dionísio (2011), Lorenzi e Pádua (2012), Oliveira e Leite (2012), Ribeiro (2012; 2014), Neto *et al* (2013), Koch (2002), Koch e Elias (2018), Xavier (2005), Almeida e Valente (2012), Barton (2015), Gomes (2010), Melo *et al* (2012) e Dudeney (2016), autores pertencentes à grande área da linguagem, e Lévy (2010) correspondente à área da cibercultura e cultura digital.

A pergunta da pesquisa consiste em: como as práticas de produção de HQ, mediadas pelas TDIC, propiciam o exercício de leitura e escrita em contextos de multiletramentos?

Para assegurar o percurso da pesquisa deste trabalho, emergiram os seguintes objetivos: o geral, consistindo em discutir sobre possibilidades de práticas de produção de histórias em quadrinhos em contextos de multiletramentos; para atender a esse propósito, os objetivos específicos contemplaram: i) identificar os conceitos que envolvem os letramentos, letramento digital e multiletramentos, por meio do aporte teórico consultado; ii) descrever, em forma de diálogos intertextuais, as inter-relações das TDIC com o letramento digital, inserido nas práticas de produção de histórias em quadrinhos e multiletramentos e iii) apresentar a relação das práticas de produção de histórias em quadrinhos nos contextos de multiletramentos, por meio do aplicativo digital *Pixton*.

As categorias de análise desta pesquisa fundamentaram-se nos autores consultados para a consistência teórica da pesquisa, as quais estão interligadas aos objetivos propostos. As grandes categorias que embasam a análise são: o letramento, o letramento digital, os multiletramentos, a hipertextualidade e as histórias em quadrinhos. Os dados foram analisados por meio da consulta dos materiais bibliográficos.

Este trabalho está organizado sistematicamente em quatro seções. A seção I, introdutória, apresenta a temática, os principais autores que deram embasamento teórico-metodológico, a contextualização do objeto de estudo, os objetivos do estudo e os procedimentos metodológicos. A seção II aborda os letramentos e os multiletramentos em diálogo com as TDIC no âmbito da multimodalidade, divididos nas respectivas subseções. A seção III discute as práticas de produção de histórias em quadrinhos no âmbito dos multiletramentos, contemplando o gênero discursivo HQ, relacionado às práticas de leitura, escrita e autoria no âmbito das TDIC. A seção IV discute sobre a produção de narrativas digitais como forma de dialogar com as TDIC e as práticas de multiletramentos. Esta seção contempla discussões que envolvem as tecnologias, mídias com HQ, elencando a produção de narrativas em espaço digital. A produção de narrativas digitais é apresentada por meio do aplicativo que cria HQ *on-line*, denominado de *Pixton*.

Esperamos que esta pesquisa colabore com a área de estudo no campo educacional de forma que seja ampliada e aplicada como forma de compreender a diversidade linguística no universo das possibilidades de leitura e de escrita na atualidade. As TD estão em constante mudança, e as formas de lidar com a leitura e com a escrita também mudam de acordo com as necessidades que as TDIC podem proporcionar. As histórias em quadrinhos, no espaço

digital, relacionadas à leitura e à escrita também podem tornar-se diferenciadas quando utilizadas em atividades pedagógicas.

Por fim, as considerações finais envolvem o resultado das discussões apresentadas durante o trabalho, elencando as possibilidades de práticas de produção de histórias em quadrinhos em contextos de multiletramentos como forma de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no âmbito das TDIC. Em seguida, serão discutidos, na seção II, os letramentos e multiletramentos em diálogo com as TDIC no âmbito da multimodalidade.

## **2 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS: UM DIÁLOGO COM AS TDIC NO ÂMBITO DA MULTIMODALIDADE**

Esta seção aborda as perspectivas dos letramentos e multiletramentos no âmbito da multimodalidade em conjunto com o processo de ensino e aprendizagem na escola, ancorados principalmente nos estudos de Gomes (2010), Rojo (2012; 2013), Ribeiro (2012; 2014), Marcuschi (1999) e Soares (2002; 2010). Nos últimos anos, pesquisadores como Souza (2012), Zacharias (2016), Santos (2018) defendem que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) contribuem nas novas práticas de letramentos chamados hoje de multiletramentos ou novos letramentos, por envolverem a multimodalidade textual. A escola não pode estar afastada dessas novas práticas pelo fato de envolverem o universo dos nativos digitais, os quais, de acordo com Prensky (2001), são aqueles nascidos já imersos na cultura digital e crescem fazendo uso das TDIC na prática cotidiana. Lévy (2015, p. 11) já abordava que: “dados, textos, imagens, sons mensagens de todos os tipos são digitalizados e, cada vez mais, diretamente produzidos sob forma digital”. Atualmente o autor não utiliza mais essa diferenciação, mas fala em saberes digitais, no entanto, inicialmente, foi necessária essa diferenciação para situar os leitores naquele momento.

Para melhor compreensão, o trabalho apresenta duas frentes, a saber: quem pensa o digital independentemente da educação e autores que se debruçam visando refletir o digital aplicado e/ou integrado à educação.

### **2.1 Letramentos e multiletramentos: um diálogo intertextual**

Antes de adentrar sobre o tema desta subseção, torna-se pertinente compreender que, desde os anos 60, de acordo com Lévy (2015), pioneiros como D. Engelbart e J. C. R. Licklider perceberam todo o potencial social proporcionado pela rede mundial de computadores. Mas, segundo o autor, foi a partir do início dos anos 80 que a comunicação informatizada emergiu como um fenômeno econômico e cultural. Essa fase deu início ao crescimento do uso do computador pessoal, como ferramenta de uso mais facilitado, diversificando-se cada vez mais por meio das redes sob influência da internet. O estudo de Castells (1999) já reforçava também que as tecnologias da informação estavam integrando o mundo em redes globais, tendo a comunicação mediada por computadores, proporcionando a criação de grandes comunidades virtuais, interferindo nos aspectos identitários, econômicos e



sociais. Pode-se considerar, com esses fundamentos, que o acesso à informação já estava cada vez mais ampliado devido a essas redes globais.

Dessa forma, a internet proporcionou a quebra de barreira no que se refere ao acesso à informação iniciada pela propagação do uso do computador pessoal. Esse processo faz parte do que se chama de ciberespaço por ser a internet a propagadora de informação nos dias atuais. Compreender o ciberespaço vai muito além da propagação de informações pela rede mundial de computadores, como veremos a seguir sobre esse conceito, visando a uma melhor compreensão.

O ciberespaço, de acordo com Lévy (2015), é uma palavra de origem americana que foi empregada pela primeira vez pelo autor de ficção científica William Gibson no ano de 1984, no romance denominado de *Neuromancien*. Ainda, conforme esse autor, o termo ciberespaço é designado como o universo das redes digitais, sendo também o lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural.

Nessa perspectiva do ciberespaço, as TDIC têm mudado a relação de ensino e aprendizagem no espaço escolar pelo fato de estarem presentes no cotidiano de boa parte dos estudantes, os quais têm o contato por meio do uso do computador e de outras ferramentas como o celular, que são constituintes do universo do ciberespaço, conforme explicitado por Lévy (2010, p. 94-95):

Eu defino o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização.

Por meio da expansão do ciberespaço, Lévy (2010) explicita que as informações ganham amplitude na divulgação, podendo várias pessoas terem acesso ao mesmo conteúdo de forma simultânea. Em consonância com essa afirmação, atualmente é comum observar, pelos aplicativos existentes no celular e no próprio computador, essa propagação desenfreada de informações, cabendo à escola e ao professor, no planejamento de suas atividades, selecionar quais irão contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes quando se faz uso de algo que provém do digital. É uma tarefa que requer trabalho conjunto entre os docentes e a equipe pedagógica.

Retomando Lévy (2001, p. 51): “A tendência se desenha claramente. Nos primeiros decênios do século XXI, mais de 80% dos seres humanos terão acesso ao ciberespaço e se servirão dele cotidianamente. A maior parte da vida social tomará emprestado esse meio”. Inferimos, com essa perspectiva, que o ciberespaço permite o grande acesso às informações por meio da web 2.0 e 3.0, traduzidas pelas tecnologias, inclusive as digitais, as quais podem adentrar na sala de aula, dado o seu potencial de interação, interatividade, autonomia e coautoria dos alunos frente às diversas mídias e aplicativos. Isso está cada vez mais presente no espaço escolar e também fora dele, pois a simples ação de possuir um computador ou outro suporte conectado à internet dá acesso às informações em larga escala, cabendo a cada pessoa saber selecionar o que irá querer se apropriar e à escola acompanhar, pedagogicamente, esse processo de aprendizagem.

De acordo com Lévy (2015), o hipertexto, a multimídia interativa, os videogames, a simulação, a realidade virtual, a telepresença, por exemplo, são meios interativos que estão em constante contato com o universo do ciberespaço porque é possível estar em contato com esses elementos que foram surgindo à medida que os novos suportes de informação foram se ampliando e fazendo parte do processo cultural. Dessa forma:

O ciberespaço constitui um campo vasto, aberto, ainda parcialmente indeterminado, que não se deve reduzir a um só de seus componentes. Ele tem vocação para interconectar-se e combinar-se com todos os dispositivos de criação, gravação, comunicação e simulação (LÉVY, 2015, p. 106).

Por meio da reflexão de Lévy (2015), o ciberespaço envolve muito mais do que estar conectado à rede mundial de computadores. Isso se explica pelo fato de fazer parte também do processo cultural e interativo, pois os modos de comunicação estão cada vez mais modernos e não param de avançar. A troca de informações é facilitada pelas TDIC em constante transformação na Era Digital.

Concordamos com o autor, pois estar inserido no ciberespaço na Era Digital é também fazer parte dele, pelo fato de que as relações sociais também são influenciadas pelo advento do ciberespaço. Os aspectos advindos do ciberespaço podem influenciar, ou já influenciam nos modos de aprendizagem de leitura e de escrita, por exemplo, por estar a todo o momento em contato com novidades tecnológicas inseridas no cotidiano.

Marcuschi (1999) apresenta que é comum ouvir, na atualidade, que o hipertexto apresenta uma novidade radical, ou seja, uma nova espécie de paradigma de produção textual.

De acordo com o autor, o hipertexto não é novo na concepção porque sempre existiu como concepção da tradição ocidental. A questão da novidade encontra-se na tecnologia que permite uma nova forma de textualidade. Por meio da concepção de Marcuschi (1999), interagimos com Lévy (2015), considerando que o hipertexto e outros elementos como a multimídia interativa e a realidade virtual, por exemplo, estão em constante contato com o universo proporcionado pelo ciberespaço.

Todas essas considerações possibilitam o surgimento de novas práticas de leitura e escrita proporcionadas pelos letramentos e pelos multiletramentos, tendo como diálogo os aportes teóricos de Lévy (2001; 2010; 2015) e de outros autores subsequentes, tais como Soares (2002; 2010), Ribeiro (2012, 2014), Souza (2012), Pinheiro e Sousa (2010), Koch e Elias (2018) e Koch (2018).

Entendemos que, além do termo multiletramentos, existem os letramentos. Os letramentos inserem-se no campo dos multiletramentos. A palavra letramento dificilmente é encontrada nos dicionários, segundo Ribeiro (2012). Encontra-se o vocábulo letrado que corresponde àquele que é erudito, que tem contato ou tem habilidade com as práticas de leitura e escrita.

Soares (2010) define letramento como o produto da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever. Isto é, o estado ou a condição que um grupo social ou um indivíduo adquire como resultado de ter-se apropriado da escrita. Nessa perspectiva da autora, a condição proporcionada pelo letramento expande as práticas de lidar com a leitura e com a escrita nas práticas sociais, não se restringindo apenas a decodificar as letras. Dessa forma, Souza (2012, p. 15) complementa Soares (2010), argumentando:

Letramento é o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita. Por exemplo, a capacidade de ler uma notícia para se informar, ler livros religiosos, transcrever receitas para cozinhar, escrever e-mails, ler legendas de filmes, identificar tópicos centrais em textos científicos e relacioná-los a outras informações, compreender uma fábula lida por alguém, ministrar um seminário, organizado a partir de um planejamento escrito etc.

Nessa linha de raciocínio de Souza (2012), o letramento também se encontra na situação de quem não foi alfabetizado, ao lidar com a leitura e a escrita de outras formas, mesmo sem saber ler e escrever, pelo fato de estar em uma sociedade que permite outras formas de letramentos, por exemplo, observar a numeração de um ônibus para saber qual é o

destino, ou seja, conhecer os números, também é uma forma de letramento. Os espaços que permitem o acesso a essas práticas de leitura e escrita denominam-se, segundo Ribeiro (2012), agências de letramento.

Partindo da reflexão de Pinheiro e Sousa (2010, p. 127), “o termo letramento surgiu no Brasil há pouco mais de vinte anos” [...]. A partir daí, autores tais como Tfouni (1988), Kleiman (1995; 1998) e Soares (2000; 2002; 2005) interessam-se sobre o termo letramento. Os referidos pesquisadores têm se dedicado ao estudo do conceito que pode ser entendido como práticas sociais de leitura e de escrita que se realizam por sujeitos que exercem a cidadania no espaço social (PINHEIRO; SOUZA, 2010).

Pinheiro e Sousa (2010) abordam que o surgimento do termo letramento está relacionado também ao contexto histórico vivenciado no país, no qual a preocupação era de inserir uma grande quantidade de pessoas na escola com o objetivo de serem alfabetizadas. Considerando esse contexto, o conceito de alfabetização tornou-se insuficiente pelo fato de que havia um número significativo de analfabetos funcionais, isto é, pessoas que sabiam ler e escrever em contextos muito limitados, o que não permitia interagir em contextos comunicativos de grande complexidade. Dessa forma, atendeu-se ao critério quantitativo de alfabetização, mas faltava ainda atender o critério qualitativo, isto é, proporcionar aos aprendizes interagem com a escrita em situações de práticas letradas. Assim, com os estudos sobre esse impacto social, criou-se o termo letramento.

Com base na reflexão de Pinheiro e Sousa (2010), compreende-se que o termo letramento veio como consequência de que é necessário não apenas saber ler e escrever, mas também fazer uso da escrita de forma efetiva, procurando atender às demandas sociais. A definição apresentada serve de base para se pensar na escrita além do âmbito escolar, pois ela não é a única agência de letramento. Existem, assim, na sociedade letrada, pessoas que não são alfabetizadas e letradas.

Ser alfabetizado ainda se relaciona com a questão do letramento. Ribeiro (2012) utiliza a concepção da obra de Soares (2003) para explicar que a alfabetização insere-se no processo de aquisição da tecnologia da escrita, ou seja, é o conjunto de técnicas e habilidades necessárias que permitem o desenvolvimento da prática da leitura e da escrita: “Então, o letramento relaciona-se aos usos que as pessoas fazem da alfabetização que tiveram ou das práticas ligadas à cultura escrita em que estão envolvidas” (RIBEIRO, 2012, p. 37). Isto é, a

autora reforça que o letramento é muito mais do que aprender a ler e escrever; é poder fazer uso das práticas cotidianas que propiciam desenvolver habilidades de leitura e escrita, como, por exemplo, operar o caixa eletrônico no banco e reconhecer o destino de um ônibus coletivo pela numeração.

Os letramentos estão nos multiletramentos pelo fato de se constituírem formas de observar e compreender o processo de ensino e aprendizagem no meio das TDIC. São formas de proporcionar esse universo de forma que seja possível aprender o processo de leitura e escrita com o auxílio de recursos diversos em que se incluem os livros e as TD. Dessa forma, conforme Barbosa *et al* (2016), existem vários letramentos como o digital, o visual e o crítico, por exemplo, que, reunidos, fazem parte do universo dos multiletramentos.

Rojo (2013) apresenta o conceito de multiletramentos articulado pelo Grupo de Nova Londres, grupo que começou a discutir sobre a questão dos letramentos múltiplos em 1996. Dessa forma, de acordo com Rojo (2013), esse conceito aponta para dois tipos de múltiplos letramentos contemporâneos: o primeiro envolve a multiplicidade de linguagens e mídias no processo de criação de significação para os textos multimodais da contemporaneidade; o segundo segue outra vertente que envolve a pluralidade cultural trazida pelos autores e leitores.

O conceito de multiletramentos abordado por Santos (2018) procura relacionar a questão dos multiletramentos ao desenvolvimento do processo dinâmico dos gêneros textuais que circulam na contemporaneidade:

[...] no que concerne ao ensino da leitura e da escrita, de modo mais específico, é crucial que a escola – muito mais do que a aprendizagem de elementos técnicos da língua – vise ao desenvolvimento de práticas relacionadas à dinamicidade dos gêneros que circulam na sociedade contemporânea, englobando – portanto os multiletramentos (SANTOS, 2018, p. 57).

Pelo que é apresentado por essa autora, os multiletramentos vão além da compreensão da linguagem técnica da Língua Portuguesa ofertada na escola. Isso porque envolvem no processo de ensino e aprendizagem diversas formas de ler e escrever, como também textos que podem abarcar aspectos linguísticos diversos como a imagem, o som, os gestos e outros no processo de interpretação acerca das práticas de letramento ou multiletramentos. Envolvem também aspectos do cotidiano, de forma que possam ser aproveitados no processo de

aprendizagem escolar, ou seja, permitam contemplar as linguagens e aprendizagens advindas do social.

É possível dialogar com Aguiar e Fischer (2012) sobre a perspectiva dos multiletramentos. As duas autoras partem da visão do Grupo de Nova Londres (1996), argumentando a necessidade de compreender e dar controle às formas de representação, isto é, a multimodalidade na questão das imagens relacionadas com a palavra escrita, que exige uma preparação diferente na formação do professor que irá lidar com os multiletramentos. Para isso, é preciso considerar as diferenças culturais que existem no âmbito escolar, assim como as mudanças ocorridas com a inserção das TDIC.

O letramento digital, segundo Barbosa *et al* (2016), consiste na capacidade de os indivíduos fazerem uso das TDIC em ambientes educacionais com o objetivo de facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Por meio dessa concepção, entendemos que o uso dessas tecnologias deve ter um propósito definido e não apenas serem usadas sem planejamento.

Ribeiro (2012) aborda que letramento digital é o amplo acesso de possibilidades de contato com a leitura e com a escrita em ambiente digital. Isso inclui também a habilidade de manusear aparatos tecnológicos como o mouse, o teclado, enviar um arquivo, usar o botão enter, arrastar e soltar uma foto, abrir um arquivo de música ou texto, entre outros que se configuram como práticas de letramento digital. O ambiente digital possibilita ações de letramentos favoráveis ao ensino e à aprendizagem. Percebemos que Ribeiro (2012) complementa a concepção de Barbosa *et al* (2016) pelo fato de considerar que ser letrado digitalmente é incluir o manuseio dos periféricos da máquina, por exemplo, o computador para que seja possível fazer uso de forma pedagógica. De acordo com Ribeiro (2012, p. 43-44):

[...] para alcançar algum grau de letramento digital, as pessoas precisam aprender ações que vão desde gestos e o uso de periféricos da máquina até a leitura dos gêneros de texto publicados em ambientes on-line e expostos pelo monitor. Por exemplo: sites podem conter crônicas, anúncios de emprego, anúncios publicitários, notícias, reportagens, ensaios, resumos de artigos etc.

Por meio dessa perspectiva, percebemos a amplitude que o letramento digital envolve. É possível refletir que o letramento digital fornece múltiplas ações aos sujeitos usuários que vão do impresso ao digital. Textos que antes eram apenas manuscritos ganham espaço no universo digital, e podem ser compartilhados com diversas pessoas conectadas à internet. Os

textos ganham outras formas que passam de monomodal a multimodal, por estarem em um ambiente digital que possibilita o contato com diversas ferramentas. Ribeiro (2012) ainda reforça que o letramento digital pode acontecer por meio de diversas agências de letramento, entre as quais se destaca a escola como uma das mais fundamentais nesse processo.

Zacharias (2016, p. 21) colabora com essas discussões, discorrendo que:

O letramento digital parte desse pluralismo, vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços midiáticos.

Com a abordagem de Zacharias (2016), compreendemos que o letramento digital vai além da apropriação das tecnologias, no sentido de promover o processo de desenvolvimento de habilidades para lidar nesse espaço digital como a leitura e a escrita, selecionar informações confiáveis na web, navegar em um site de compra e vendas, blogs com conteúdos educativos ou não, o uso da linguagem, entre outros. São ações que requerem muito mais do que conhecimento técnico dos aparelhos tecnológicos, ou seja, vão além do simples saber ligar e desligar um aparelho.

É possível também reforçar essas concepções com Dudeney (2016), quando afirma que letramento digital são as habilidades individuais e sociais as quais permitem interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido no universo crescente dos canais de comunicação digital. Concordamos com a ideia do autor pelo fato de que, para realizar essas ações no ambiente digital, é preciso estar letrado digitalmente para que tais habilidades sejam possíveis de serem realizadas contribuindo para a comunicação digital em âmbito social, pois tais ações inserem-se no campo social. Nesse sentido, são diversas as formas e graus de letramento apresentados por meio das reflexões de Ribeiro (2012), Zacharias (2016) e Dudeney (2016), as quais se inter-relacionam.

A perspectiva do letramento visual assemelha-se ao letramento digital, mas o letramento visual diferencia-se pelo fato de se fazer uso da informação visual, em conjunto com a informação verbal, como forma de dar sentido ao texto (BARBOSA *et al* 2016). Notamos que nos textos dispostos no meio eletrônico, estão inseridas imagens e o texto escrito, por exemplo, como forma de produzir sentidos do que está sendo visualizado. Não somente a imagem e o texto escrito, mas podem aparecer também os sons e imagens estáticas

ou em movimento. É um processo interativo entre esses elementos em que a informação torna-se multimodal.

A multimodalidade, segundo Oliveira e Dias (2016), consiste na diversidade de recursos da linguagem para a composição de textos impressos e digitais, interagindo por meio das linguagens oral e escrita. Esse conjunto de elementos contribui para um processo interativo diversificado, pois vários recursos linguísticos estão/estarão em diálogo para gerar os efeitos de sentidos não estando restrita somente a linguagem monomodal.

Com a reflexão de Oliveira e Dias (2016), compreendemos a diversidade de linguagens a que o texto multimodal proporciona ter contato. Cada elemento que faz composição desse texto gera efeitos de sentidos diferenciados, não ficando centrado somente em um elemento. Os elementos composicionais, de forma conjunta, colaboram para o processo de compreensão textual no aspecto multimodal. Sobre a questão da multimodalidade, Barton (2015, p. 47), define que:

Os textos multimodais são onipresentes em nossa vida cotidiana, especialmente aqueles que combinam o verbal com o visual. As práticas multimodais não são novas e têm sido uma estratégia essencial de construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita. Em materiais impressos, como revistas, jornais e anúncios, a programação visual muitas vezes define como os espectadores interpretam o verbal e vice-versa.

Em consonância com as concepções de Barton (2015), Gomes (2010) percebe como a multimodalidade tem grande potencial de proporcionar a construção de sentido. A presença da imagem, do texto e de outros elementos linguísticos amplia o universo interpretativo, pois os efeitos de sentidos não ficarão estáticos; ao contrário, ganharão movimento podendo ser compartilhado por meio das TDIC disponíveis. Cada elemento composicional do texto multimodal é um signo linguístico que gera efeitos de sentidos diversos a depender de quem visualiza e faz a leitura. Não dá para gerar efeitos de sentidos sem ler a imagem e/ou texto. Sobre essa questão, Koch e Elias (2018, p.11) acrescentam:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Na perspectiva das autoras, percebe-se que a interação no processo de leitura produz os efeitos de sentidos, e a leitura no espaço digital é um meio de propiciar esse processo



interativo pelo fato de as TDIC estarem cada vez mais presentes no âmbito social. Com o avanço dessas tecnologias, novas formas de ler estão disponíveis, pois a leitura de um texto multimodal não é a mesma de um texto monomodal.

Conforme Koch e Elias (2018), o sentido do texto é construído na interação entre autor, texto e leitor. Tal perspectiva requer elementos que deem suporte a esse processo, por exemplo, a utilização da informação visual e escrita, elencando elementos da multimodalidade, como afirmam as autoras:

[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2018, p. 11).

Por meio dessa reflexão, percebemos que o sentido do texto não se dá sozinho, mas que há a necessidade de considerar outros elementos linguísticos no processo interativo e de construção dos sentidos. O ato de ler propicia a construção dos efeitos de sentidos seja uma leitura verbal, seja uma leitura não verbal. Os elementos da multimodalidade também auxiliam nas formas de ler e interagir pelo fato de os sujeitos leitores terem conhecimentos diferenciados. Certo leitor pode interpretar de forma mais ampla enquanto outro leitor pode interpretar de forma mais restrita devido aos conhecimentos de mundo diferenciados.

Seguindo o pensamento das autoras, apreendemos também que: “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 11). O procedimento de leitura requer muito mais do que decodificar as letras, pois, para gerar a interpretação da informação, é necessário estar em interação com outros elementos linguísticos. Por exemplo, em uma história em quadrinhos em que se narra um fato cômico, o leitor irá fazer uso dos conhecimentos prévios e dos elementos textuais constituintes da HQ, e assim promover o processo interpretativo que dê sentido para quem lê, gerando o efeito de sentido cômico que estará sendo apresentado. Por isso, Koch e Elias (2018) afirmam que o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos.

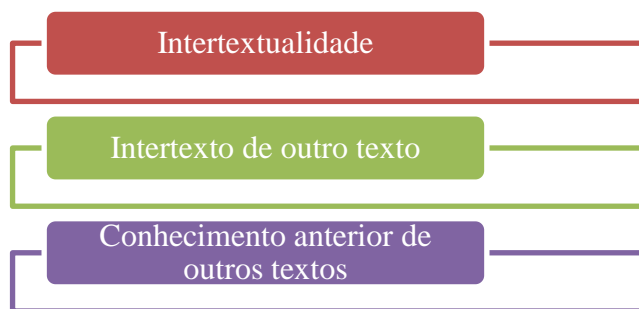
Essas autoras abordam a concepção de que, para a produção de sentido, faz-se necessário levar em conta o contexto. Isso significa, de acordo com Koch (2018), considerar

os elementos contextualizadores, ou seja, data, local, assinatura, timbre, em documentos oficiais, diagramação, localização na página ou em cadernos, em se tratando de textos jornalísticos, recursos gráficos em geral. Consideram, ainda, os elementos prospectivos que permitem avançar expectativas sobre o texto: título, nome do autor, início do texto. São elementos que, na maioria das vezes, são decisivos para o processo interpretativo (KOCH, 2018).

Encontra-se também nesses textos a intertextualidade, sendo possível observar diálogos entre outros textos disponíveis na mídia eletrônica, a depender da temática que esteja sendo tratada: “[...] a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 86). Nessa perspectiva, a intertextualidade é elemento constituinte do processo de escrita em que a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento de outros textos por parte de quem tem acesso.

Concordamos também com Koch e Elias (2018) na questão de que, em sentido amplo, a intertextualidade está presente em todo e qualquer texto. Dessa forma, é possível compreender essa questão no esquema a seguir:

**Figura 1 – Compressão da intertextualidade**



Fonte: a autora (2019), fundamentada em Koch e Elias (2018).

Na figura é apresentada uma breve compreensão sobre a intertextualidade. Pode-se notar que as produções textuais são produzidas em função de outros textos lidos anteriormente, entendendo que não há produção textual que não seja baseada em alguma leitura anterior. Por exemplo, quando um estudante é solicitado a escrever uma redação, ele faz uso de novas leituras e, implicitamente, de seus subsunções, presentes em sua estrutura cognitiva, para construir novas informações no texto dissertativo.

Assim, é nesse contexto que os letramentos, o letramento digital e os multiletramentos dialogam numa perspectiva em que se fala em multiletramentos ou múltiplos letramentos, ampliando-se as práticas de leitura e escrita, frente às experiências vivenciadas pelas escolas, porém não se critica o ensino desses textos valorizados pela escola, pois são importantes no processo formativo, mas também convém acrescentar os que fazem parte da prática cotidiana como forma de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Considerando esses aportes, novamente nos deparamos com as discussões de Lévy (2001; 2010; 2015) sobre o ciberespaço, quando justifica que a internet e o uso do computador têm se ampliado cada vez mais no cotidiano e no âmbito escolar. Isso permitiu a ampliação dos modos de lidar com a leitura e com a escrita na contemporaneidade, surgindo novas práticas de letramentos inseridas no contexto maior dos multiletramentos as quais estão interligadas às práticas intertextuais, isto é, na interação entre os textos digitais ou não.

Na sequência, serão abordadas, na próxima subseção, as reflexões sobre as TDIC no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo a multimodalidade, o letramento digital e as práticas de multiletramentos no âmbito escolar.

## **2.2 Reflexões sobre as TDIC no processo de ensino e aprendizagem multimodal: o letramento digital e as práticas de multiletramentos**

Coscarelli (2016) apresenta a concepção de que se precisa de mais pesquisas que auxiliem a conhecer práticas que contribuam para o letramento digital dos alunos, como também para a integração das tecnologias digitais nos ambientes educacionais de forma que contribuam para uma escola mais atual e mais preparada para educar os cidadãos, tornando-os capazes de lidar com os desafios do século XXI. As pesquisas sobre o letramento digital, de certa forma, poderão contribuir nos modos de lidar com as TDIC na escola.

Sabendo-se dessa realidade, Santos (2018, p. 56) argumenta que as instituições de ensino, na atualidade, ainda não acompanham as mudanças proporcionadas pela presença das TDIC:

[...] observa-se, contudo, que as instituições de ensino, em sua maioria, não têm acompanhado as mudanças tecnológicas propiciadas pelas agências de desenvolvimento de alta tecnologia e impulsionadas pela participação cada vez mais intensa dos indivíduos. Mesmo com o processo de informatização das escolas nos finais da década de 1990, vinte anos depois pouca coisa mudou.

É possível interagir com Santos (2018) e Ribeiro (2012) no que se refere ao uso do computador como ferramenta de aquisição de práticas de leitura e escrita ser algo ainda recente:

O computador foi inventado em meados do século XX e entrou nas casas das pessoas, nas escolas, e passou a fazer parte do cotidiano em meados dos anos 1990. É muito recente, portanto, o emprego do computador como ferramenta de leitura e escrita, assim como a web como ambiente de comunicação e de publicação (também de leitura e escrita) (RIBEIRO, 2012, p. 36).

Apesar das dificuldades em lidar com as tecnologias, no contexto atual, a escola, em seu projeto político-pedagógico, poderá contemplar novas formas de se fazer leitura e escrita como prática de letramento, principalmente quando os estudantes são capazes de fazer uso das diversas mídias que compõem o universo das TDIC, envolvendo múltiplas linguagens. Esse processo deixa de ser somente monomodal, conforme Santos (2018, p. 61):

[...] um gênero de texto pode ser multimodal por integrar representações visuais, sonoras, espaciais, gestuais e linguísticas (a exemplo dos vídeos) ou por representar, por meio de uma mesma semiose, diferentes modos de significação (a exemplo dos poemas concretos, que mesclam na escrita diferentes formatos, cores e tamanhos de letras).

Com essa perspectiva da multimodalidade, apresentada por Santos (2018), percebemos que o texto ganhou mais visibilidade, para tornar-se recurso pedagógico para as práticas de multiletramentos. Os multiletramentos envolvem uma diversidade de linguagens tais como a visual e a gestual (ROJO, 2012), que pode ser utilizada de diferentes modos a depender do contexto de vivência do sujeito que tem acesso a esses elementos.

Por conseguinte, Rojo (2012, p. 57) também contribui com essa discussão, ao dizer que dos multiletramentos “[...] emergem, evidentemente, novas formas de relação com o conhecimento e novos modos de organização da linguagem”. As concepções das autoras fazem refletir na questão do trabalho de diversos gêneros textuais que são, na atualidade, multimodais, envolvendo, assim, as práticas de multiletramentos. Esses textos podem ser as histórias em quadrinhos, as tirinhas, os jornais eletrônicos e impressos, as imagens publicitárias, os anúncios de TV, os vídeos, entre outros.

Refletindo sobre multiletramentos e multimodalidade, em atividades pedagógicas, os elementos que compõem determinada atividade planejada geram efeitos de sentidos, ou seja, significados em quem tem contato com essa multiplicidade de elementos: “Trata-se dos

modos linguístico (oral e escrito), visual (imagens, leiaute de página, formato de tela), sonoro (músicas, efeitos sonoros), gestual (linguagem corporal, sensualidade), espacial (espaço ambiental e espaço arquitetônico) e multimodal [...]” (SANTOS, 2018, p. 59).

Fazendo intertextualidade com Gomes (2010, p. 96), observamos que os aspectos multimodais estão em torno de dois aspectos: 1- descentralização da linguagem como agente favorecedor da construção de sentido e 2- um novo olhar sobre os delicados limites entre os papéis da linguagem, da imagem, do suporte, do layout, do desenho do documento, entre outros. Todos esses aspectos compõem a diversidade, de forma que se pode alcançar a multimodalidade nas práticas de multiletramentos. A música, por exemplo, também é multimodal porque envolve, além do som, os efeitos sonoros, o volume (alto ou baixo), o ritmo (rápido ou devagar), a voz de quem canta (suave ou aguda).

É possível também falar em diálogo intertextual por meio dos elementos multimodais citados até então. Esses componentes geram a significação no texto que está sendo visualizado ou construído. Com isso, Santos (2018, p. 60) ratifica: “[...] grande parte da nossa experiência de representação dos significados é intrinsecamente multimodal”, ou seja, pode ocorrer na questão de se fazer uso, por exemplo, de uma imagem em diálogo com um texto escrito que represente a informação que está sendo repassada em tal suporte.

Atualmente é possível notar que dificilmente haverá limitações entre imagem e texto de forma que dialoguem no espaço multimodal. Com a amplitude das informações proporcionadas pelo meio eletrônico, essa realidade é bem visível, como explica Gomes (2010, p. 80).

Nos dias de hoje, principalmente devido às facilidades oferecidas pelos meios eletrônicos, tanto para obtenção de imagens digitais quanto para sua inserção e edição em documentos em computadores ou na web, os limites entre texto e imagem estão cada vez mais tênues.

De acordo com as concepções de Gomes (2010), podemos refletir que a imagem e texto estão cada vez mais inseridos no espaço digital porque são elementos constituintes da multimodalidade. Isso ocorre pelo fato de a imagem chamar atenção para o texto, devido à composição como um todo. Mas isso não quer dizer que o texto escrito não chame atenção; têm-se as poesias que também geram efeitos de sentidos somente com o uso das palavras. Há uma inter-relação entre imagem e texto escrito no ciberespaço, pois, do ponto de vista de

Lévy (2010), isso é bastante recorrente, uma vez que se encontram imagens e textos nas informações que estão sendo propagadas pelo ambiente virtual.

Gomes (2010) apresenta as três relações entre imagem e texto no que se refere aos efeitos de sentidos que podem ser gerados: a ancoragem que é o texto apoiando a imagem, a ilustração que corresponde à imagem apoiando o texto, e por último o *relay* em que texto e imagem são complementares. No planejamento escolar, as questões que articulam os aspectos pedagógico-multimodais, como atividades pedagógicas, são difíceis de encontrar, notadamente quando envolvem a reflexão mais profunda sobre essa correspondência entre texto e imagem de forma que os estudantes reflitam sobre essa prática que não deixa de ser também uma prática de letramento inserida no universo dos multiletramentos. Sobre isso, Gomes (2010, p. 90-91) salienta:

Kress aproveita para criticar a predominância da escrita nos livros didáticos dos últimos 50 anos, lembrando que a “imagem não estando culturalmente e, acima de tudo, socialmente, disponível para total representação, ela era utilizada como ilustração, repetindo algo que já havia sido escrito”.

Com essa reflexão, notamos que, hoje, nas atividades escolares, a imagem ainda é visualizada apenas como uma ilustração, e não como parte de composição de algum texto escrito. Essa é também uma das dificuldades em saber lidar com esse recurso que podem promover as práticas de multiletramentos. A imagem disposta no livro didático não se encontra em movimento, como a imagem que está disponível em alguma página da internet, mas é possível o trabalho multimodal com essa imagem que não está em movimento. Para isso, é necessário um planejamento mais aprofundado sobre o assunto de forma que os estudantes consigam perceber essas questões no processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, a intertextualidade dialoga entre textos e imagens, gerando efeitos de sentidos a depender do contexto. Da mesma forma, o estudante pode aprender sobre intertextualidade quando se trabalha também com imagem e texto de forma multimodal.

Nesse aspecto da multimodalidade, é possível observar a existência de textos que são originários de outros textos e isso também gera aspecto da intertextualidade. Quando se tem uma imagem com um texto, por exemplo, a leitura que irá ser feita sobre a informação que está posta já foi proveniente de uma leitura anterior: “Isto é, todos os textos referem-se apenas a outros textos e nunca ancoram sua referência em uma realidade final” (OROFINO, 2005, p. 86). Nessa perspectiva, é interessante considerar que os textos nunca deixam de ter diálogo com outros textos e o contexto em que se encontram. Com a propagação da internet,

proporcionada pelo ciberespaço, os diálogos intertextuais estarão cada vez mais diversificados, como também ampliados.

Convém refletir que os desafios acerca desse processo ainda existem, e o professor não é culpado pelo que não é possível realizar. Segundo Lemke (1997), citado por Gomes (2010, p. 91-92) “a educação, mesmo nos dias de hoje, ainda não incorporou, a não ser em alguns cursos de graduação ou pós-graduação, o ensino das habilidades de escrita multimodal, nem sua análise crítica”. Entendemos, que, para contemplar o ensino de habilidades de escrita multimodal, faz-se necessário também alterar a base curricular das instituições de ensino.

Notamos que ainda são recorrentes as dificuldades em lidar com as práticas de multiletramentos no âmbito escolar. Isso envolve a estrutura do espaço escolar como também o material didático que vai ser utilizado pelo fato de que não são todas as instituições de ensino que terão a mesma estrutura e disposição de material para promover um ensino e aprendizagem de forma multimodal. Conforme Ribeiro (2014, p. 152), “Usamos quadro, giz, rádio, televisão, isto é, palavra, imagem e som, há tempos”. Por meio da concepção de Ribeiro (2014), percebemos que as tecnologias já estão presentes e incorporadas no cotidiano seja na escola, seja nos ambientes fora da escola. Convém ressaltar que o engajamento da equipe escolar contribui nesse processo de apropriação das tecnologias no âmbito escolar, oportunizando maior conhecimento sobre o tema acerca das práticas de multiletramentos, sendo necessário atinar para a formação continuada dos docentes.

Aguiar e Fischer (2012) afirmam que o professor deve ser incentivado a rever suas práticas em sala de aula, de forma que reconheça que se vive em uma sociedade em que os aspectos multimodais e linguísticos estão cada vez mais presentes. Ainda de acordo com as autoras, a pedagogia dos multiletramentos certamente contribui nesse sentido porque envolve o aperfeiçoamento dos saberes didático-pedagógicos dos docentes em conformidade com as realidades e linguagens.

O processo de formação de professores, conforme Pimenta e Anastasiou (2002), precisa considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (pelo fato de que ninguém vai ensinar o que não sabe), dos saberes pedagógicos (porque o ato de ensinar é uma prática educativa que possui diferentes e variadas direções de sentidos no processo formativo humano), dos saberes didáticos (por abordar a articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para lecionar em situações contextualizadas) e dos saberes da experiência do sujeito

professor (que proferem o modo de como se apropria do ser professor). Nessa perspectiva, a formação continuada<sup>2</sup> deve envolver os professores de todas as disciplinas da instituição de ensino, para que propicie a partilha e a busca de novos conhecimentos, por exemplo, incorporar o conhecimento da multimodalidade e do letramento digital contemplando consequentemente essas questões na prática pedagógica.

Em síntese, tivemos a oportunidade de apresentar reflexões voltando para o letramento digital, a multimodalidade e as TDIC, e suas inter-relações incorporadas no que se chama de novos letramentos ou multiletramentos. Ressaltamos que, embora algumas instituições de ensino não acompanhem o avanço proporcionado pelas TDIC, esses espaços não poderão negligenciar as mudanças provocadas pelas TD, pelo fato de os estudantes já as terem incorporado no cotidiano escolar e fora da instituição. Igualmente, a multimodalidade presente nos textos digitais propicia o contato com novas linguagens por estar imersa nas TDIC, por isso as escolas devem viabilizar um processo de formação continuada dos docentes, a fim de que eles compreendam e se apropriem desses novos conceitos que poderão subsidiar a construção e a ampliação dos conhecimentos.

Na próxima subseção apresentaremos as TDIC na escola e suas relações com os multiletramentos no espaço da hipertextualidade, como forma de reforçar e ampliar o que tem sido discutido até o momento.

### 2.2.1 TDIC na escola e suas relações com os multiletramentos no espaço da hipertextualidade

Com a discussão iniciada percebemos como as TDIC na escola ampliam o universo de letramentos advindos de diversos recursos que auxiliam na promoção das práticas dos novos letramentos/multiletramentos. A propagação da linguagem, da hipermídia e da hipertextualidade também contribui para o processo de inserção das práticas de multiletramentos na escola atual, lembrando que grande parte dos estudantes já faz uso desse processo de interação entre as TDIC, o que contribui para que tenham contato com diversas formas de multiletramentos. Diante desse contexto, retomamos os conceitos de hipertexto na visão de Xavier (2002; 2005), Marcuschi (2005) e Gomes (2010), observando as inter-relações conceituais, sem perder de vista os demais teóricos que complementam a discussão, tais como Koch (2007), Rojo (2012) e Nojosa (2010).

---

<sup>2</sup>De acordo com Alvarado-Prada *et al;* (2010), a formação continuada de professores sempre esteve relacionada à formação de professores no sentido de poder se atualizar ou de manter uma educação permanente que proporcionasse passar para os alunos os conhecimentos científicos atualizados.



Xavier (2005, p. 171) define o hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Diferentemente do texto impresso, o hipertexto é ubíquo, isto é, acessível a qualquer momento e em qualquer lugar quando se está conectado à internet.

Em outro momento, Xavier (2002, p. 29) também define hipertexto como “[...] o espaço virtual inédito e exclusivo no qual tem lugar um modo digital de enunciar e constituir sentido”. Nessa perspectiva, é possível fazer a relação da definição de hipertexto com os elementos da multimodalidade, pelo fato de que esse ambiente agrega outras formas de linguagens. Essas linguagens, conseqüentemente, geram efeitos de sentidos diversos para o interlocutor, nessa configuração, o autor observa que o hipertexto é diferente do texto impresso pelo fato de acondicionar outros elementos que são as imagens em vídeo, ícones animados e sons, todos interpostos simultaneamente em tela.

Marcuschi (2005, p. 33) reforça essas concepções, argumentando que: “[...] tendo em vista a possibilidade cada vez mais comum de inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos) e sons (música, vozes), pode-se chegar a uma interação de imagem, voz, música e linguagem escrita numa integração de recursos semiológicos”. Os elementos no espaço hipertextual estão cada vez mais interligados no processo interativo digital.

Face a essas considerações, Marcuschi (2005, p. 26) faz a seguinte observação: “[...] o hipertexto não pode ser tratado como um gênero textual, mas sim como um modo de produção textual que pode ser estendido a todos os gêneros dando-lhes neste caso algumas propriedades específicas”. Esse posicionamento de Marcuschi (2005) reforça o avanço das TDIC para proporcionar a inserção de diversos gêneros textuais no ambiente digital, assim como podem surgir novos gêneros textuais digitais, mas cada um com suas características específicas. Dessa forma, diferentes linguagens estão compostas no espaço hipertextual, podendo gerar efeitos de sentidos diversos para o interlocutor.

Os autores Xavier (2002; 2005) e Marcuschi (2005) concordam entre si nas afirmativas, pelo fato de compreenderem que o espaço digital promove a interligação dos elementos que compõem a hipertextualidade, tais como o gestual, as imagens e o movimento, diferentemente do texto impresso. Assim, esses autores complementam-se na explanação do conceito.

Na perspectiva de Gomes (2010, p. 30-31), “[...] nem todo texto eletrônico será um hipertexto, mas todo hipertexto configura-se como eletrônico”. O autor exemplifica essa questão por meio do uso de texto eletrônico que não seja hipertextual, como o ofício e o contrato. Tais textos podem estar dispostos em uma página na web, mas não possuem links que ofereçam outras possibilidades de leitura. A única forma de retornar esse caminho na web é pela seta de retorno à página inicial. Sendo assim, nem todo texto eletrônico será um hipertexto.

Ainda de acordo com Gomes (2010, p. 36), “o hipertexto é, por natureza e essência, intertextual, uma vez que, sendo um “texto múltiplo”, possibilita o acesso a inúmeros textos através dos links”. É intertextual por oferecer a possibilidade de construir-se elencado a outros textos dispostos no âmbito digital, além de possibilitar o acesso a outros textos através dos links. A intertextualidade pode ser uma das características presentes nesse processo.

A fim de complementar a concepção de Gomes (2010), Koch (2007) apresenta que os links permitem o acesso a outros espaços de forma que os textos sejam acessíveis. A leitura, quando é atualizada constantemente, é feita de diferentes formas, possibilitando o acesso ilimitado. Dessa forma, Koch (2007, p. 25), por sua vez, considera que o hipertexto:

De forma bem simplificada, poder-se-ia dizer que hipertexto designa uma escritura não-sequencial e não-linear, que se ramifica de modo a permitir ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado a outros textos, na medida em que procede a escolhas locais e sucessivas em tempo real.

Koch (2007) afirma essa questão, pelo fato de se fazer leituras em ambientes virtuais que estão cada vez mais atualizados. Conforme a autora, o hipertexto é esse espaço múltiplo que proporciona a interligação de diversos temas textuais de forma simultânea. O texto inserido no hipertexto não estará estático quando é interligado por meio de links, o que possibilita ampliar o conhecimento acerca do assunto que está sendo pesquisado com alguma finalidade, seja para estudos, seja para lazer. Por meio desse acesso, têm-se diversas possibilidades de ampliar as práticas de multiletramentos, por exemplo, no espaço das instituições de ensino. Isso remete ainda à questão hipertextual envolvendo também o que pode ser chamado de pluritextualidade. Na visão de Xavier (2005, p. 175):

A Pluritextualidade é uma novidade fascinante do hipertexto por viabilizar a absorção de diferentes aportes sógnicos numa mesma superfície de leitura, tais como palavras, ícones animados, efeitos sonoros, diagramas e tabelas tridimensionais.

O autor quer dizer que o ambiente hipertextual propicia o contato com diferentes elementos da multimodalidade especialmente por meio das TDIC, fazendo parte do processo de construção da interpretação textual. Esses aportes hipertextuais podem ser explorados no currículo escolar, enfatizando os aspectos da pluritextualidade. A leitura no hipertexto, segundo o autor, seria um ato de inteligência, desde que se utilizem adequadamente as múltiplas escolhas que ele oferece. Isto é, fazer as escolhas proporcionadas por esse ambiente múltiplo de linguagens de forma que sirva de objeto de ensino e aprendizagem em suporte diferenciado.

A linguagem hipertextual caracteriza uma prática multimodal e hipermediática que envolve os processos de escrita e de leitura, atualizados por meio de recursos disponibilizados ou não pela web. Os textos multimodais proporcionam leituras múltiplas pelo fato de estarem integrando diferentes elementos linguísticos, não sendo a leitura a mesma no processo de construção de sentido para o interlocutor. A hipertextualidade, a multimodalidade e a hipermídia estão relacionadas também com a hipermodalidade que é o “[...] hipertexto construído de forma multimodal” (BRAGA, 2005, p. 145). Conforme Braga (2005), no caso específico do texto hipermodal, é ainda mais evidente a falta de controle dos processos de significação, pelo fato de estarem imersos em redes hipertextuais que permitem uma relação mais livre entre as informações construídas por meio de diferentes modalidades. Ou seja, é possível haver a apresentação e a construção de informações de forma diversificada e isso é possibilitado pela multiplicidade de significações proporcionadas pela multimodalidade.

As práticas de multiletramentos no espaço escolar podem ser relacionadas com o uso da hipermídia e da hipertextualidade, como, por exemplo, quando se insere o uso de recursos tecnológicos pedagógicos, seja o computador, ou o celular, para o acesso às informações. O simples uso da câmera de um celular para fazer uma filmagem já é um recurso multimodal no trabalho com as TDIC. Os elementos compostos no vídeo, por exemplo, trazem diversas significações pelo fato de que cada elemento que está fazendo parte da composição não está posto de forma aleatória, mas para gerar efeitos de sentidos por meio dos aspectos multimodais:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p. 19).

Proporcionar esse processo interpretativo da multiplicidade de linguagens propiciadas por esses textos multimodais é também promover prática de multiletramento envolvendo as TDIC. Essas diversidades de atividades fazem parte da composição dos letramentos múltiplos, e saber reconhecer esses aspectos é um dos passos para o trabalho com a pedagogia dos multiletramentos.

Os aspectos hipertextuais também fazem pensar sobre a intertextualidade que pode ocorrer no uso desses textos eletrônicos. Seguindo a concepção de Koch (2010), um novo texto que é elaborado é produto do que foi dito anteriormente em outro texto. Quando se visualiza uma página na internet, com diversos recursos gráficos e visuais, estando o texto acompanhado de informações, tem-se ali a presença da intertextualidade no hipertexto.

Conhecer os aspectos hipertextuais auxilia na compreensão e trabalho das TDIC como meio de promover as práticas de multiletramentos na escola. Isso ocorre pelo fato de estar em contato com vários elementos que promovem a multimodalidade em algum recurso que venha a ser trabalhado como a elaboração de vídeos pelos próprios estudantes.

Quando se tem acesso ao hipertexto, é possível interagir com vários modos de significação proporcionados pela imagem, pelo texto e pelo vídeo, pelo fato de o aspecto visual promover diferentes interpretações. Dessa forma “o hipertexto é um conjunto de nós de significações interligados por conexões entre palavras, páginas, fotografias, imagens, gráficos, sequências sonoras etc” (NOJOSA, 2010, p. 74). Por meio do acesso a esses elementos citados por Nojosa (2010), amplia-se a rede de significações, diferentemente do que aconteceria com o texto monomodal em que estão somente o texto e as palavras. A depender de como as palavras estejam dispostas, sejam coloridas, pequenas ou grandes, pode também ser multimodal por esses elementos, apesar de não haver movimento.

A discussão que envolve o hipertexto imerso nas práticas de multiletramentos, oportuniza refletir o quanto o texto ganhou movimento pelo aspecto multimodal. A escola atual pode proporcionar o conhecimento desse universo. Cabe-lhe utilizar esses recursos de forma que o trabalho seja pedagógico para contribuir no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o estudante tenha consciência de que essas TDIC não são somente para a diversão.

As TDIC no espaço escolar não acabam com o diálogo entre estudante e professor, pois ambos aprendem. Com as práticas de multiletramentos: “eles são interativos; mais que isso, colaborativos” (ROJO, 2012, p. 23). Isso se explica pelo fato de um estudante, por exemplo, sabendo manusear algum aplicativo de produção de vídeo, traz esse conhecimento para a sala de aula, compartilhando-o com os demais. O professor, que não sabe fazer uso desse recurso, acaba aprendendo com o estudante de forma interativa e isso pode ocorrer entre ambos, por ser um processo de troca de conhecimento utilizando as TDIC. Trabalhar com aplicativos digitais, junto a qualquer outro recurso pedagógico, significa trazer uma abordagem híbrida para a sala de aula, promovendo práticas interativas e multimodais. Rojo (2012, p. 23) reforça bem a relação entre hipertextos e multiletramentos no processo interativo que foi discutido anteriormente:

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais).

Essa questão do espaço interativo que os multiletramentos proporcionam, tornam mais diversificados os recursos que venham a ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Reafirmamos que não há somente uma forma de ler e escrever para interagir no espaço escolar e, particularmente, na sala de aula. A presença das TDIC na escola auxilia nesse processo dialógico de contato com a leitura e com a escrita de forma multimodal, devido ao suporte diferenciado, como a tela do computador ou do celular.

As TDIC no ambiente escolar podem envolver todas essas questões sinalizadas nesta seção. São aspectos que estão inseridos nas práticas de multiletramentos, no contexto do ensino e aprendizagem, considerando que já estão imersos nesses ambientes de diferentes linguagens, incluindo o que faz parte do espaço digital. Outros aspectos, não menos importantes, são abaixo citados:

Note-se que não são somente as diferentes linguagens (hipertextuais/hipermidiáticas), mas também os níveis de interação, de possibilidades de colaboratividade e a flexibilidade dos ambientes educacionais, com suas respectivas ferramentas digitais, vinculadas ou não a materiais didáticos impressos, que podem, com maior ou menor intensidade, propiciar os multiletramentos (NETO *et al*; 2013, p. 136).

Por meio dessa concepção, compreendemos que as práticas de multiletramentos vão muito mais além do que simplesmente envolver as TDIC. Os aspectos de colaboratividade e

flexibilidade são fundantes em um processo interativo e multimodal. Um texto impresso não faz o mesmo efeito que o texto disposto no espaço hipertextual por não contemplar o movimento e o som, mas isso não impede que ambos possam ser utilizados na escola.

Apesar de esses conceitos estarem mais evidentes na contemporaneidade, percebemos que é algo que já vem sendo discutido anteriormente e que se aperfeiçoa ou envolve-se com novas discussões da atualidade. Isso está presente nos diversos recursos tecnológicos que vêm surgindo, pois o trabalho com as TDIC não fica estagnado no que surge hoje, mas posteriormente, surgirão ainda mais recursos tecnológicos, que são as TDIC mais sofisticadas que poderão ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

A título de ilustração e compreensão sobre o que foi apresentado, a figura 2 apresenta uma nuvem de palavras, destacando o que foi discutido.

**Figura 2 - Resumo de conceitos apresentados na seção II**



Fonte: a autora (2019), com base em Gomes (2010), Soares (2002; 2010), Rojo (2012; 2013), Dudeney (2016), Xavier (2002; 2005), Ribeiro (2012; 2014), Santos (2018), Barbosa *et al* (2016), Koch e Elias (2018), Marcuschi (2005) e Pinheiro e Sousa (2010).

Como se vê, as práticas de multiletramentos estão incorporadas nas TDIC, trazendo para as escolas outras perspectivas de linguagens, das quais poderão resultar novas aprendizagens de leitura e de escrita, principalmente quando, nesse contexto, estão presentes elementos que promovem a multimodalidade.

Nesse sentido, chamamos a atenção para a hipertextualidade como um meio de promover as práticas de multiletramentos na escola, através de usos dos recursos digitais tais como computador, celular ou tablet. É possível promover práticas de multiletramentos envolvendo a hipertextualidade quando se elabora uma HQ *on-line* sobre uma temática estudada em sala de aula e, em seguida, compartilha-se com outros usuários do aplicativo por meio de um link criado pelo próprio aplicativo. Dessa forma, mais usuários terão acesso à construção da HQ, e conseqüentemente, tomarão conhecimento sobre o assunto trabalhado em determinada disciplina escolar em forma de HQ.

Portanto, podemos inferir por meio dos conceitos estudados, até então, que o letramento digital, os multiletramentos, a hipertextualidade, a pluritextualidade e a multimodalidade promovem o contato com diferentes linguagens no âmbito das TDIC. Esses conceitos abrangem o trabalho com a leitura e a escrita no universo dos multiletramentos pelo fato de estarem interligados nesse processo. Não dá para separar as práticas de leitura e de escrita do universo dos novos letramentos, como podemos observar na ilustração da nuvem de palavras. Os conceitos integrantes desse processo estão elencados no que se refere às práticas de letramentos no âmbito da multimodalidade existente nos recursos digitais. Em seguida, daremos ênfase às práticas de multiletramentos no âmbito das histórias em quadrinhos.

### 3 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ÂMBITO DOS MULTILETRAMENTOS

São diversas as formas de promoção das práticas de multiletramentos e uma delas é por meio da criação de história em quadrinhos *on-line*. O processo exploratório desse gênero textual pode ser aliado a um recurso de cunho didático-pedagógico, por exemplo, o recurso tecnológico *Pixton*<sup>3</sup> com que se produzem histórias em quadrinhos *on-line* de forma criativa.

No desenvolvimento desta seção será apresentada uma discussão, de caráter bibliográfico, que envolve o gênero textual HQ no processo de leitura e de escrita integrado ao uso do recurso tecnológico. Conforme Cruz (2015), as HQ integram a imagem e a escrita favorecendo a compreensão do texto pelo fato de estarem em conjunto, não sendo elementos estanques na composição da HQ.

#### 3.1 Gênero discursivo história em quadrinhos: escrita, leitura e autoria

Com o processo de inserção das TDIC no espaço do ensino e aprendizagem, as formas de contato com a leitura e com a escrita têm se ampliado. O processo de inserção da escrita como atividade social e comunicativa vem se modernizando ao longo do tempo, apesar de que não são todas as pessoas que têm acesso efetivo a essa tecnologia que dá acesso a outras formas de letramentos, tendo a participação da leitura e o processo de criação sido denominados de autoria.

Durante o surgimento do alfabeto, os homens primitivos já se comunicavam por meio das pinturas rupestres desenhadas nas cavernas, podendo ser consideradas formas de leitura e escrita da época. Percebemos que a inserção da imagem para se comunicar já era necessária, mesmo antes de surgirem os primeiros alfabetos e, posteriormente, a tecnologia escrita. As pinturas rupestres configuram-se como os primeiros registros da linguagem visual:

Sendo a linguagem inerente ao ser humano, o homem para se comunicar usava fartamente das imagens gráficas. As pinturas rupestres encontradas nas cavernas feitas com tintas e resinas registram as primeiras formas de linguagem visual praticadas pelo homem (CRUZ, 2015, p. 62).

De acordo com a autora, é possível refletir que as imagens ainda fazem parte do processo de comunicação. Isso é notável no contexto de leitura não verbal em que se têm

---

<sup>3</sup>Recurso digital *Pixton* disponível em: <https://www.pixton.com/br/>



apenas a imagem e os elementos que fazem parte dela. Refletindo sobre esse contexto, compreendemos que, desde o período pré-histórico, o homem já tinha acesso à linguagem por meio de imagens que procuravam, de certa forma, traduzir a mensagem do cotidiano vivenciado naquele momento. Era uma forma de fazer leitura por meio da simbologia imagética.

Com isso, percebemos certa semelhança das pinturas rupestres com as HQ. Essa semelhança pode ser percebida na construção das imagens rupestres que parecem narrar os fatos vivenciados no período pré-histórico, a caça, por exemplo. Com Cruz (2015, p. 62) podemos confirmar esse fato, quando diz:

[...] podemos perceber que anterior do que se imagina, já havia nas práticas da linguagem uma estrutura de produções visual que se assemelhavam às HQ da modernidade, bastava realizar o enquadramento para se obter uma história com a narrativa dos acontecimentos do cotidiano do homem das cavernas representada pela linguagem icônica.

Por meio da concepção argumentada por Cruz (2015), é possível dialogar com Gomes (2010) na questão da comunicação do homem primitivo, ao fazer o registro da fala de forma simbólica, isto é, por meio das pinturas rupestres, fazendo delas um meio de compreender que as imagens, ainda hoje, são importantes no processo interpretativo e comunicativo:

A fala começou a ser registrada simbolicamente por meio de pinturas nas paredes das cavernas e, gradativamente, o homem desenvolveu outros suportes para seus registros (argila, papiro, pergaminho, seda, couro, papel e a tela do computador) e outra forma – também simbólica – de registrar sua cultura, o alfabeto. Passamos, então, de registros figurativos em cavernas para textos escritos que substituíam as imagens pelo código alfabético. Porém, as imagens continuaram a ter um papel importante na preservação da cultura (GOMES, 2010, p. 78).

É por meio das imagens, seguindo a concepção de Gomes (2010), que se torna possível fazer leituras dos tempos que passaram na história por serem registros para contar o processo histórico de algo que aconteceu no passado, em diálogo com o presente. O processo imagético não perdeu a relevância, pois cada vez mais tem se modernizado. Por isso, ao adentrar-se em um museu, as imagens estampadas no couro, na argila, no papiro e no pergaminho que estão expostas para amostra, chamam a atenção por estarem em um suporte diferenciado. De toda forma, estão contando a história de um determinado período, e dificilmente essas imagens deixarão de ter espaço no processo histórico por fazerem parte de aspectos culturais de um povo ou da humanidade.

Tendo refletido sobre aspectos da leitura e da escrita de forma panorâmica, podemos inferir que as práticas de leitura e escrita têm se modernizado cada vez mais, o que não significa desconsiderar as formas ditas *tradicionais*, por se constituírem, ao longo da história, forma de identificar aspectos que necessitam maior compreensão, e de imprimir mudanças nas formas de lidar com a leitura e a escrita, complementando as já existentes. Nesse contexto, a inserção das TD no espaço escolar faz parte da Era Digital, que por sua vez encontra-se imersa no uso das TDIC, cabendo à escola, junto aos professores e à equipe pedagógica, repensar um currículo que contemple as mudanças advindas com o uso das TDIC, possibilitando aos sujeitos da aprendizagem outras maneiras de ensinar e aprender.

Nesse sentido, a escola, utilizando-se das ferramentas tecnológicas no desenvolvimento das atividades pedagógicas poderá, além de “minimizar” a desigualdade do acesso às tecnologias digitais como um “direito” de todos, possibilitar que o aluno reflita e analise o processo de formulação da escrita tanto na forma manual, como na forma eletrônica, permitindo realizar comparações e reflexões sobre o processo de produção de texto, em diferentes tecnologias (CRUZ, 2015, p. 82).

Cruz (2015) reflete que a escola pode integrar as TD como forma de comparar como se dá o processo de leitura e de escrita na modalidade manual e na modalidade digital. Com esse acesso, o estudante poderá perceber que os processos de escrita em suporte manual e digital se darão de formas diferentes. No digital, por exemplo, tem-se a opção de integração de elementos da multimodalidade, enquanto no manual há a presença do texto escrito e da imagem estática.

Nessa perspectiva, imagem e texto auxiliam na compreensão de alguma informação ou conteúdo pedagógico no âmbito escolar. Mesmo aqueles estudantes que possuem ainda a dificuldade em lidar com a escrita e a leitura no procedimento de alfabetização, as HQs ajudam nessa questão por envolver imagem e texto. Ler a imagem integrada com a escrita pode auxiliar no entendimento de que não são elementos separados, mas sim integrados no processo de compreensão textual. Dessa forma:

[...] podemos constatar que o uso das HQ em sala de aula pode auxiliar o aluno a compreender determinados conteúdos propostos, considerando a sua identificação com este tipo de linguagem, como também possibilita a sua aprendizagem em relação ao processo de leitura, escrita e interpretação, tendo em vista que as imagens relacionadas à escrita favorecem o entendimento do texto (CRUZ, 2015, p. 77).

De acordo com o que foi abordado por Cruz (2015), a linguagem das HQ pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem relacionado à prática de leitura e de escrita. A imagem também é uma forma de leitura, de aprender e interpretar. Nesse aspecto, interagimos com Gomes (2010) sobre a relação entre texto e imagem que se denomina *relay*<sup>4</sup>, para dizer que eles são complementares na compreensão da informação. Os exemplos abordados pelo autor sobre essa questão são os cartuns e as tiras cômicas.

Essa perspectiva, quando relacionada ao processo de leitura e de escrita, torna-se uma forma pedagógica de promover o ensino e a aprendizagem de um conteúdo escolar, de maneira multimodal, que pode estar presente também no material impresso, ou seja, nas HQ impressas: “Sendo eles de fácil aceitação entre crianças e jovens, os quadrinhos podem se transformar em excelentes parceiros no ensino aprendizagem desde a alfabetização até os níveis mais avançados de escolarização” (CRUZ, 2015, p. 76).

Com esse entendimento de Cruz (2015), fazemos intertexto com Dionísio (2011) em que a autora aborda a importância e relevância do uso da imagem no processo de aprendizagem, tendo como reflexão os aspectos dos textos multimodais:

Todo professor tem convicção de que imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal. Da ilustração de histórias infantis ao diagrama científico, os textos visuais, na era de avanços tecnológicos como a que vivemos, nos cercam em todos os contextos sociais (DIONÍSIO, 2011, p. 149).

Por meio do que aborda Dionísio (2011), observamos a concordância com Cruz (2015) e Gomes (2010), referente ao processo de valorização da imagem no contexto de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita. Com a expansão da internet, fato já apresentado por Lévy (2001; 2010), os textos têm se tornado cada vez mais multimodais e as HQ estão entre os gêneros textuais, que também se tornam/tornaram multimodais, compreendendo que:

No fim dos anos 1990 as HQ surgem na *Internet*. Com a circulação de gibis, tiras e HQ online, um usuário conectado à rede de *Internet* pode ter acesso tanto à leitura desses materiais quanto às informações sobre seus produtores e a maneira como eles são produzidos (CRUZ, 2015, p. 81).

---

<sup>4</sup>Para Gomes (2010), *relay* é a compreensão de que texto e imagem são complementares. Sendo assim, há uma integração das linguagens. Os cartuns e as tiras cômicas são considerados exemplos de *relay*.

Essa afirmação leva-nos a refletir que, na atualidade, já existem recursos tecnológicos que permitem a criação de quadrinhos de forma *on-line*. Muitas HQ poderão ser produzidas na tela do computador, por meio de recursos tecnológicos, a exemplo do *Pixton* que possibilita o acesso de HQ produzidas por outros usuários, podendo até ser compartilhadas. Lorenzi e Pádua (2012, p. 37) contribuem com esses pressupostos, dizendo:

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades.

Evidentemente, os autores chamam a atenção de como os modos de comunicação estão cada vez mais impactando a cultura em geral, principalmente no cenário da aprendizagem. Lidar com os novos modos de contato com a leitura e escrita tem feito parte do cotidiano, seja no espaço escolar, seja fora dele. As tecnologias digitais contribuem para esse processo, com novas linguagens aliadas ao ensino e à aprendizagem, por exemplo, as HQ, as quais, quando estão inseridas na sala de aula, promovem e despertam a curiosidade em aprender cada vez mais com o suporte das TDIC. Sendo assim:

As HQ, associadas ao uso das tecnologias digitais, podem se apresentar como importante perspectiva para o ensino aprendizagem dos alunos em sala de aula, pois os quadrinhos e as ferramentas tecnológicas são elementos que despertam a curiosidade das crianças, jovens e adolescentes, de forma a atrair a atenção e o interesse deles pela aprendizagem (CRUZ, 2015, p. 82).

Por meio da reflexão de Cruz (2015), tal possibilidade existe pelo acesso aos diversos recursos digitais que proporcionam o despertar para a criação. As crianças, jovens e adolescentes apresentam, em certa parte, habilidade para o uso desses recursos e, quando ainda não tem experiência, conseguem aprender de forma rápida por estar inseridos na cultura digital. Com o uso das TD, aliadas ao processo de ensino e aprendizagem, espera-se promover o interesse pela aprendizagem, fatos que se supõe devido aos instrumentos diferenciados, por exemplo, o computador ou o celular.

Considerando as observações de Cruz (2015), na questão de uso da escrita de forma manual e de forma eletrônica, compreendemos a relevância das duas formas, especialmente no processo de alfabetização e no desenvolvimento da coordenação motora. Essa constatação leva a acreditar que é possível trabalhar com a escrita eletrônica para promover o contato com

outras práticas de letramento e com diversos gêneros textuais, sendo que as HQ podem estar inseridas nesse processo. Partindo dessa perspectiva:

As HQ possuem potencialidades como material pedagógico, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e sociointerativo dos alunos, além de ser uma narrativa, oriunda da necessidade dos homens estruturarem suas ações no mundo, contar uma história com seu propósito, utilizando a imagem e a palavra para fazer uma outra linguagem (OLIVEIRA; LEITE, 2012, p. 73).

Na afirmação apresentada por Oliveira e Leite (2012), o uso da HQ, contribui para o ensino e a aprendizagem, despertando e instigando diversos aspectos do conhecimento escolar. Além de fazer uso da imagem e da palavra, constroem-se outras formas de lidar com a linguagem, podendo facilitar o processo de letramento escolar. Ademais, esse recurso desperta a criatividade dos estudantes, ou seja, o desenvolvimento da habilidade de autoria, conforme explicitado por Cruz (2015, p. 82):

Na perspectiva de auxiliar o aluno em se constituir como autor de sua própria história, seja ela de caráter verbal ou não-verbal, estes recursos podem entrar em cena com objetivo de ajudar, motivar, incentivar e facilitar sua inserção no processo de criação. Lançar mão dos meios tecnológicos pode ser propício, no processo de constituição de autoria.

Com efeito, o processo de constituição de autoria com o uso de recursos tecnológicos pode auxiliar nas práticas de leitura e escrita, pois, ao mesmo tempo em que o estudante está criando sua história em um aplicativo de criação de histórias em quadrinhos *on-line*, por exemplo, está sendo autor da atividade elaborada. Por conseguinte, ele se torna autor por meio da produção de HQ em ambiente digital, isto é, com a inclusão do uso das TDIC.

Pensando-se nas TDIC como processo de desenvolvimento autoral, o computador pode ser, para os estudantes, uma ferramenta mais acessível na escola, apesar de existirem espaços escolares que ainda não têm esse recurso. De certa forma, para o ensino e a aprendizagem se efetivarem por meio do uso desse recurso faz-se necessário unir o uso do objeto tecnológico com atividades pedagógicas planejadas, promovendo o processo de escrita e leitura multimodal. A fala de Cruz (2015, p. 82) sintetiza essa concepção: “o simples uso das ferramentas tecnológicas na escola não garante, por si só, qualidade no ensino, pois a aparente modernidade pode esconder práticas de ensino que não condizem com a contemporaneidade”.

Essa é uma questão que tem pertinência no ensino e na aprendizagem. De fato, o uso das Tecnologias Digitais –TD- requer um planejamento pedagógico adequado que envolva estratégias metodológicas capazes de favorecer a qualidade do ensino, a autonomia e a autoria, frente às mudanças trazidas pelos aplicativos e mídias digitais.

As histórias em quadrinhos permitem fazer uso do processo de leitura, de escrita e de autoria, por meio de diferentes aplicativos. O recurso tecnológico *Pixton* é um desses recursos digitais que elabora histórias em quadrinhos *on-line*, em um processo de criação e autoria, de forma didática e prazerosa para as aulas de Língua Portuguesa, ou qualquer outra disciplina curricular.

Em convergência com essas discussões, na próxima subseção, abordaremos as histórias em quadrinhos no contexto das práticas de multiletramentos, ampliando a discussão acerca do estudo, elencando os elementos das TDIC e das HQ, e as contribuições que podem ser propiciadas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, por meio desse gênero textual.

### **3.2 Histórias em quadrinhos no contexto das práticas de multiletramentos**

As histórias em quadrinhos podem auxiliar no processo de leitura e escrita, despertando o interesse dos estudantes. Por se configurarem em narrativas com textos curtos e com imagens coloridas, as HQ possibilitam instigar o hábito de leitura e ser um dos primeiros passos para ampliar esse universo, motivando o aluno a ler outros gêneros textuais.

Os argumentos de Lévy (2010) sobre a relação textos e imagens no ciberespaço reporta a pensar sobre a escrita multimodal, aliada ao uso de imagens, as quais gerarão efeitos de sentidos diversos que podem ser observados na produção das histórias em quadrinhos *on-line*.

Mesmo que o contexto citado por Ribeiro (2012) seja anterior ao advento de outras tecnologias digitais (TDIC), surgidas com a web 2.2 e 2.3, percebemos que não são todos os professores que têm conhecimento acerca da temática e, por vezes, não sabem como trabalhar sobre isso em sala de aula. O professor pode conhecer e experienciar as práticas de letramentos multimodais, articulando texto, som, imagem e animação, com o objetivo de ir além das práticas convencionais.

Para a inserção de práticas de produção de histórias em quadrinhos em contextos de multiletramentos é preciso conhecer sobre o que é trabalhar com multiletramentos, como também dar tempo para que o professor possa se adaptar a essas novas práticas de aprendizagem. A escola precisa também estar imersa nessas novas práticas, discutindo de forma conjunta com a equipe docente.

A multimodalidade está presente nas ferramentas de elaboração de histórias em quadrinhos *on-line*. Quando o estudante expõe a narrativa criada por ele, está contribuindo também para conhecer a sua identidade, podendo ter acesso, em certa medida, aos aspectos culturais do meio de convivência dele, ou seja, utilizando algo do cotidiano para contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Por meio, disso é possível pensar com Neto *et al* (2013):

[...] diversos fatores podem estar ligados ao aprendizado, dentre os quais aqueles de ordem cultural, por exemplo. Entretanto, entre os inúmeros fatores em jogo, os fatores voltados para a constituição das identidades, ou seja, aqueles de ordem subjetiva, tornam-se prioridade (NETO *et al*; 2013, p. 137).

Por meio da abordagem de Neto *et al* (2013), é possível perceber e ratificar que os multiletramentos estão imersos no que se refere ao uso de fatores de ordem cultural. O estudante pode fazer uso de algo com que tem habilidade, como no desenho e na música, e transpor de forma didática para uma HQ *on-line* elaborada por ele. Isso pode incluir um conteúdo estudado em uma aula, de forma que possam ocorrer a memorização e o possível aprendizado por meio de ferramentas diferenciadas que ele já está acostumado a manusear ou não, tais como: computador, internet, vídeos, além de outros materiais didáticos.

As HQ podem produzir, com a união da imagem e do texto escrito, diversos efeitos de sentidos, os quais, estão ou podem estar interligados ao conhecimento prévio que o estudante já tem armazenado na sua memória, podendo auxiliá-lo em novas práticas de letramentos. Dentro dessa perspectiva, retomamos a Koch e Elias (2018, p. 39) para destacar:

Na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenado na memória [...].

Ou seja, o trabalho com as HQ nas práticas de multiletramentos possibilita emergir o conhecimento armazenado na memória, sendo um meio de contribuir para a aprendizagem do estudante. Significa dizer que o uso de conhecimentos sobre determinadas temáticas que se

encontram na estrutura cognitiva do estudante, pode auxiliá-lo na aprendizagem da leitura e da escrita de forma diferenciada, com o apoio de suportes diversos, inclusive com os recursos promovidos pelas mídias digitais. Ratificamos as contribuições de Koch e Elias (2018), quando analisam os efeitos de sentidos gerados na leitura e na escrita, tendo como base o conhecimento prévio ou de mundo.

Do ponto de vista pedagógico, o trabalho com HQ pode propiciar a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes, pois eles não chegam à escola sem algum tipo de conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, conforme Koch e Elias (2018). Explicitando: quando o estudante lê uma HQ em um determinado contexto situacional, por meio desse contexto, ele interpreta a informação apresentada. Da mesma forma, as imagens também auxiliam no processo interpretativo em conjunto com as palavras escritas.

Cruz (2015) reforça que a relação do texto com os desenhos contidos nas HQ reitera para o estudante outra forma de linguagem, conceitos que continuariam abstratos se estivessem limitados apenas à palavra escrita. Nessa mesma perspectiva, Koch e Elias (2018) reforçam que trabalhar com as HQ é poder interagir com diferentes formas de conhecimentos e linguagens.

Quando se inicia o processo de elaboração de uma HQ *on-line*, como componente de uma atividade pedagógica, os estudantes têm acesso a elementos visuais tais como: desenhos, cores e balões, compondo a estrutura das HQ, e possibilitando o contato com a multimodalidade no espaço das TD. Tal possibilidade pressupõe que, cada vez mais, os processos de ensino e aprendizagem devem incorporar:

“[...] o uso de instrumento, interfaces e signos das tecnologias digitais, para que os alunos e os educadores possam [...] aprender a ler, escrever e se expressar usando essas novas modalidades e meios de comunicação, procurando atingir níveis mais sofisticados de letramentos e participando da sociedade digital [...]” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 69).

Nessas condições, o computador ou mesmo um celular, quando acoplados à internet, podem ser ferramentas acessíveis no espaço escolar de forma que envolvam o coletivo, promovam a troca de textos entre os estudantes e a capacidade de criação textual por meio das HQ.



Lorenzi e Pádua (2012, p. 40) afirmam que “as possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos ferramentas digitais”. De fato, esse processo pode envolver o gênero discursivo HQ que elenca elementos da multimodalidade no processo de criação, podendo colocar o aluno como protagonista, produtor de suas obras, por meio de linguagens midiáticas em práticas multimodais. Nesse sentido, quanto mais recursos estiverem disponíveis, maior será a possibilidade de ampliar o processo criativo com as HQ, inclusive, porque permite aos alunos exercitarem com mais participação, interação e dinamicidade o conteúdo estudado em sala de aula. Lorenzi e Pádua (2012, p. 40) assim se expressam:

É possível formar redes descentralizadas para incentivar a interação; trabalhar com imagens (fator que modifica o conceito de comunicação); navegar por textos da web; utilizar animação para simplificar atividades complicadas e propiciar aos estudantes o sentimento de serem autores de seus trabalhos, uma vez que tudo pode ser publicado e exibido na internet.

Os aspectos apresentados pelos autores auxiliam na compreensão de que as redes descentralizadas no espaço da web permitem o incentivo interacional entre os elementos multimodais dispostos pelas TDIC e a possibilidade de autoria no processo criativo com os recursos digitais. Isso é possível, por exemplo, quando se utiliza o recurso digital *Pixton* que elabora HQ *on-line*, possibilitando ao estudante elaborar sua HQ com base nos conhecimentos construídos e, depois de elaborada compartilhar com outros usuários do recurso digital, pois o ambiente do *Pixton* apresenta a opção de compartilhamento do trabalho realizado, contribuindo para o reconhecimento de sua autoria.

Nesse processo, mesmo que o estudante não conheça, ponto a ponto, sobre o gênero textual história em quadrinhos, saberá compor a narrativa com o auxílio do aspecto visual, pois, quando ele adentra no *Pixton*, visualiza diferentes possibilidades de criar sua HQ pelo fato de conter os principais elementos tais como: os tipos de personagens, os balões, os cenários, as formatações da HQ, entre outros elementos. O autor poderá escolher o conteúdo que irá abordar na narrativa *on-line*.

Ao adentrar em um recurso de produção de histórias em quadrinhos *on-line*, o estudante poderá, de forma coerente, fazer uso desse recurso, por já ter visualizado, em algum momento do cotidiano, a estrutura de uma HQ. Sobre isso, Lorenzi e Pádua (2012, p. 50) afirmam: “O próprio ambiente digital estimula a construção de conhecimento necessário para realizar as alterações desejadas, tornando o usuário autor e organizador do seu espaço textual”. Por meio da explicação dos autores, o ambiente digital propicia o contato com os

elementos que estão na tela, de forma a estimular a curiosidade dos estudantes para interagir, aprender e ampliar a construção de conhecimento no ambiente digital.

Além disso, o ambiente digital proporciona o contato com diversos gêneros textuais. Ao selecionar o trabalho com histórias em quadrinhos *on-line*, faz-se necessário que o professor amplie o seu universo de conhecimentos acerca desses gêneros discursivos, utilizando-os como um meio para ressignificar o processo de desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas. Como assinalamos, o *Pixton* é um desses recursos.

Nesse contexto, a explicação mais consistente sobre a composição do gênero discursivo HQ inclui também: a composição da narrativa digital; os tipos de balões que o recurso digital oferece para a criação da narrativa; os diálogos entre os personagens; as onomatopéias; as cores; os cenários, entre outros elementos. Tudo isso faz parte do universo multimodal que os multiletramentos proporcionam, especialmente quando são construídos para emergir novas formas de representação do conhecimento.

Nessas condições, por meio da concepção de Ramos (2007), as HQ são narrativas que articulam elementos visuais e verbais, estando assim relacionados com os elementos da multimodalidade, proporcionando o contato com o universo dos multiletramentos, podendo possibilitar o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita por meio de imagens, como destaca Araújo *et al*; (2008, p. 29):

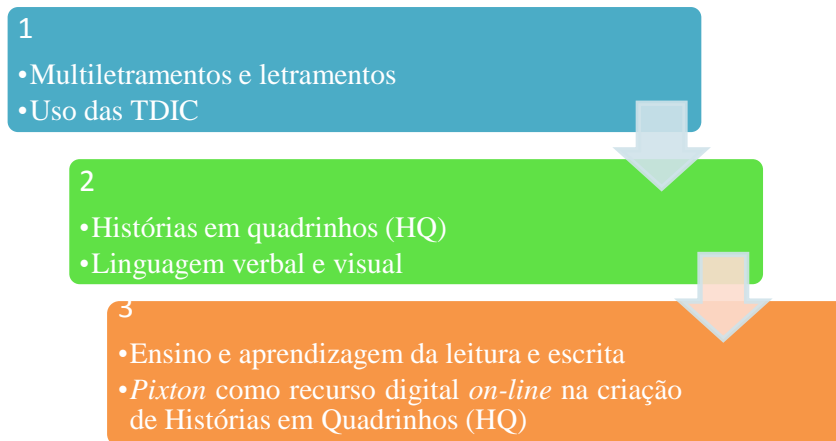
[...] os quadrinhos podem ser utilizados na educação como instrumento para a prática educativa, porque neles podemos encontrar elementos composicionais que poderiam ser bastante úteis como meio de alfabetização e leitura saudável, sem falar na presença de técnicas artísticas como enquadramento, relação entre figura e fundo entre outras [...].

É possível refletir por meio desses autores que as HQ podem ser utilizadas como recursos pedagógicos integrantes em sala de aula. Isso é possível pelo fato de envolverem na composição elementos que elencam o texto e a imagem, dando espaço para o processo criativo e, ao mesmo tempo em que contemplam a leitura e a escrita, permitem aos estudantes serem alfabetizados visualmente. De acordo com os autores, a mensagem das HQ é conduzida aos leitores de duas formas: por meio da linguagem verbal e por meio da linguagem visual.

Convém salientar que, naturalmente, o trabalho com as HQ é apenas um meio entre tantos outros gêneros textuais digitais, principalmente no cenário atual, quando se constata a

convergência de diferentes recursos digitais, como práticas de letramentos, com características imagéticas e sonoras. Dessa forma, podemos resumir a compreensão sobre as HQ inseridas nas práticas de multiletramentos por meio do esquema seguinte:

**Figura 3 - As HQ no contexto dos multiletramentos**



Fonte: a autora (2019), com apoio em Cruz (2015), Gomes (2010), Dionísio (2011), Lorenzi e Pádua (2012), Oliveira e Leite (2012), Koch e Elias (2018), Almeida e Valente (2012), Ramos (2007) e Araújo *et al* (2008).

Portanto, por meio dessas discussões, compreendemos que as possibilidades das TDIC, para serem integradas ao processo de convivência das instituições de ensino, apresentam-se promissoras, mesmo que o cenário atual ainda sinalize dificuldades de ordem estrutural e organizacional. No entanto, queremos ressaltar que as estratégias didático-pedagógicas ligadas às TDIC contribuem, sobremaneira, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando articuladas às várias formas de letramentos que podem ser incorporadas ao processo, em contato com a leitura e com a escrita, e relacionadas com os multiletramentos. Nesta pesquisa, escolhemos as HQ, no contexto da sala de aula, por serem um recurso digital já incorporado no âmbito social, e de certa forma, de fácil acesso para ser viabilizado no ensino e aprendizagem escolar, se considerarmos que os nossos alunos já se encontram imersos na cultura digital.

Na seção subsequente, concluímos as nossas reflexões sobre tecnologias e mídias nas HQ, com ênfase nas narrativas digitais no âmbito das TD, por meio do aplicativo *Pixton*, quando abordaremos as funcionalidades desse aplicativo como recurso multimodal. Essa abordagem envolverá as fases de utilização do recurso digital *Pixton*, mostrando como ele gera o processo de multiletramentos no âmbito das TDIC. Dessa forma, haverá também a

inclusão de como as narrativas digitais podem ser desenvolvidas no aplicativo, relacionando com os exemplos de práticas de multiletramentos promovidas pelo recurso digital em questão.

## **4 PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS: DIÁLOGO COM AS TDIC E OS MULTILETRAMENTOS**

Esta seção apresentará, inicialmente, uma discussão sobre o uso das TDIC aliadas às mídias e histórias em quadrinhos (HQ), como forma de contribuir no diálogo com os multiletramentos. As TDIC por já estarem incorporadas no cotidiano, possibilitam o contato com diversos recursos digitais que podem ser integrantes no processo de criação de narrativas em ambiente *on-line*. As HQ, criadas pelo recurso *Pixton*, são integrantes desse processo que permitem incluir, na construção de narrativas, o conteúdo do processo de ensino e aprendizagem multimodal, contemplando os multiletramentos para contribuir na compreensão sobre as temáticas a serem trabalhadas. As HQ por se configurarem como textos narrativos, em ambiente digital, encontram-se imersas com elementos constituintes da multimodalidade.

### **4.1 Tecnologias e mídias com histórias em quadrinhos**

São diversos recursos digitais que podem ser utilizados para atividades que promovam a autoria por meio de histórias em quadrinhos (HQ). Igualmente, as mídias digitais também são diversas, podendo ser compartilhadas por uma infinidade de pessoas quando estão no espaço da internet. As HQ nem sempre são exploradas de forma mais ampla, ficando restritas a uma atividade do livro didático de pergunta e resposta. Com a amplitude das TDIC, as práticas de contato com a leitura e com a escrita no gênero textual HQ também têm mudado, sendo possível a construção do conhecimento por meio de ferramentas tecnológicas disponíveis na internet, promovendo, assim, a reconfiguração da prática pedagógica e o exercício da coautoria de professores e alunos.

De acordo com Barton (2015, p. 12): “A tecnologia faz parte das experiências vividas pelas pessoas em todos os contextos, desde engajar-se numa infinidade de sites de redes sociais com amigos, até o trabalho, o estudo ou a participação na vida familiar”. Por meio da reflexão de Barton (2015), reforça-se que as TDIC estão cada vez mais incorporadas nas vivências pessoais e profissionais, pois, de alguma forma, facilitam o processo de convivência na modernidade.

Essa interlocução de Barton (2015) é complementada com a reflexão de Ribeiro (2012, p. 19), quando diz:

A palavra tecnologia costuma fazer as pessoas lembrarem de objetos com plugues e fios. Logo que se pronuncia *tecnologia*, pensamos em máquinas eletrificadas ou em equipamentos sofisticados. Mas é só pensar mais um pouco e chegamos à conclusão de que tecnologias sempre existiram, mesmo antes da energia elétrica ou da fibra ótica. Com as tecnologias da informação e comunicação não é diferente. Algumas delas, como o rádio, por exemplo, nem foram inventadas exatamente para serem mídias, mas acabaram se tornando (RIBEIRO, 2012, p. 19).

Concordando com Ribeiro, observamos, por exemplo, que o surgimento da escrita configura-se como tecnologia que vem sendo utilizada historicamente, seja de forma manuscrita, ou impressa. Frente a esse contexto, outros recursos de comunicação foram descobertos e passaram a ser usados amplamente, no mundo inteiro, a exemplo do rádio, da TV, do computador e do celular. Posteriormente, a popularização da rede, com a criação da *World Wide Web*, possibilitou que as informações fossem disseminadas em larga escala, com novos termos, a exemplo da mídia, multimídia e hipermídia, quando, sorrateiramente, foram chegando à escola, apresentando novas formas de ensinar e de aprender. Com essa compreensão sobre como as tecnologias passaram a incorporar as vivências cotidianas, com o processo de modernização das TDIC, outras terminologias surgem como forma de contemplar os avanços no âmbito digital. Sendo assim, em seguida, serão elucidados termos tais como mídia, multimídia e hipermídia.

O termo mídia, de acordo com Gomes (2010), refere-se aos canais de comunicação pelos quais uma informação é transmitida e realizada. O autor vai além ao associar o termo a suportes, como o CD, o DVD, o *pendrive*, as redes digitais, entre outros, isto é, aos elementos que guardam informações que poderão ser acessadas posteriormente pelo usuário. Com os avanços das mídias fala-se também em multimídia. Sendo assim, Gomes (*idem*, p. 93) confirma:

Inicialmente, pode-se dizer que a polissemia do termo mídia é uma das razões para essa variedade de usos e sentidos. Além de referir-se ao recurso pelo qual uma informação é transmitida, ou seja, o canal ou meio de comunicação pelo qual se desenvolve uma comunicação, o termo mídia também designa o suporte (CD, CD-RW, memória física, redes digitais etc.).

Com tal afirmação, o termo mídia é polissêmico, significando os meios pelos quais a informação é transmitida e acessada, assim como os suportes que guardam as informações em meio digital. A depender do contexto e do sentido utilizado, o avanço trazido no âmbito digital faz surgir outros termos associados a este, ou seja, a multimídia e a hipermídia.

A multimídia, de acordo com Gomes (2010, p. 93), é:

[...] a integração de gráficos, animações, vídeo, música, fala e texto (conjunto de meios) baseada em computador que pode ser acessada de maneira linear ou não-linear. O termo multimídia também é utilizado nas propagandas dos fabricantes de computador e desenvolvedores de software para descrever o conteúdo de um CD-ROM, por exemplo, ou mesmo referindo-se ao hardware e ao software que permitem a geração e o acesso aos dados.

Percebemos de forma mais ampla como o termo mídia é associado a multimídia. Esta, por sua vez, interage na multimodalidade, sendo possível ser acessada de diferentes formas, até porque suas características multimodais envolvem a imagem, o som, as animações e o texto em um só espaço digital, não sendo restritas somente ao objetivo de realizar e compartilhar informações. Nesse sentido, cabe ressaltar a utilização de mídias para as propagandas e desenvolvedores de *softwares* de computadores, como meio de facilitar o acesso a essa linguagem que ajuda no processo de vendas.

Com relação ao termo hipermídia, Gomes (2010) acrescenta a interatividade e a hipertextualidade como conceitos básicos, associados aos elementos das mídias. Desse modo, os termos mídia, multimídia e hipermídia são complementares nesse universo de expansão das TDIC.

A hipermídia dá um acesso ainda mais amplo pelo fato de contemplar os elementos da multimodalidade. Esse termo complementa os avanços que as mídias e as multimídias já vêm proporcionando na atualidade. Cada vez que o espaço digital moderniza-se, mais termos surgem, complementando esse espaço e servindo de meios para interação e ampliação dos conceitos.

A concepção de Gomes (2010) ratifica que a hipermídia é o processo somatório entre as linguagens sonora, fotográfica, visual, audiovisual e cinematográfica, associada às possibilidades de interatividade. É fato que esses conceitos estão cada vez mais ganhando espaço por meio da midiatização das TDIC, propiciando mais interatividade e elementos da multimodalidade nas práticas pedagógicas.

Após a explanação desses conceitos, faz-se interessante comparar ao que Lévy (2010) apresenta sobre as mídias. A sua percepção traz semelhanças, em certa medida, com a definição dada por Gomes (2010), o que auxilia na reflexão da evolução dos termos com o

avanço cada vez mais desenfreado das TDIC, influenciando nos modos de as pessoas se comunicarem e se relacionarem:

As mídias de massa: imprensa, rádio, cinema, televisão, ao menos em sua configuração clássica, dão continuidade à linhagem cultural do universal totalizante iniciado pela escrita. Uma vez que a mensagem midiática será lida, ouvida, vista por milhares ou milhões de pessoas dispersas, ela é composta de forma a encontrar o “denominador comum” mental de seus destinatários. Ela visa os receptores no mínimo de sua capacidade interpretativa (LÉVY, 2010, p. 118).

A semelhança sobre o que é mídia para Lévy (2010) e o que é para Gomes (2010) diz respeito à questão de realização e transmissão da informação que se dá por meio dos aparatos do rádio, da TV, do cinema e da imprensa, configurando-se como recursos midiáticos que dão acesso à informação em larga escala, complementados pelo computador e pela internet. Realmente, é possível ter acesso, hoje, a todos esses recursos midiáticos em apenas um toque no celular ou na TV digital. Lévy (2010) já possuía uma visão do que seria a sociedade conectada pela rede mundial de computadores, prevendo o sentido que tais recursos dariam à vida das pessoas, frente à ubiquidade, à imersão, à interação e, sobretudo, à sua capacidade interpretativa.

A interlocução de Neto *et al;* (2013) faz refletir sobre o fato que esses conceitos são inacabados e complementados cada vez mais com o processo de modernização, ocorrido no âmbito digital. Essa visão configura-se, também, com um dos desafios acerca dos letramentos e multiletramentos:

[...] inegavelmente, um dos grandes desafios que os novos letramentos e os multiletramentos nos impõem centra-se na profusão de definições fronteiriças: mídia, meio, modo, multimídia, texto, hipertexto, suporte, ferramentas etc. Sem a pretensão de apresentar conceitos acabados, as discussões nos proporcionam respostas que atendem às nossas ansiedades contemporâneas (NETO *et al;* 2013, p.140).

A ansiedade contemporânea está no fato de que, cada vez mais, observamos as influências que as TDIC proporcionam não só no meio educacional, mas também no social. Isso se explica pelo fato de que certos conceitos, depois de um tempo, não atenderão ou não envolverão as novidades que aparecem, sendo necessário atualizá-los para abranger os novos elementos que surgem na interação digital. A linguagem do meio digital não ficará estática; é necessário estar cada vez mais inovando nessa questão, pois novos termos surgirão além desses já explicitados.



É fato que os espaços da mídia, multimídia, hipermídia, texto e hipertexto transitam e modificam as formas de lidar com a leitura e com a escrita. Pensamos sobre isso na questão da autoria no processo criativo envolvendo as TDIC. Esses espaços proporcionam o contato com diversas ferramentas e cabe a quem for fazer uso de forma didático-pedagógica escolher a mais completa e adequada para a situação de aprendizagem.

O processo autoral no meio educacional consiste em trabalhar com recursos digitais que colaborem para o processo de criação. Nessa perspectiva, os letramentos e os multiletramentos contribuem nesse procedimento quando bem escolhidas as ferramentas tecnológicas. Até porque as HQ de construção *on-line* englobam todos esses conceitos apresentados; logo a arte digital produzida poderá ser compartilhada em diferentes ambientes digitais, contribuindo para o processo interativo, além de gerar efeitos de sentidos diversos a depender da leitura feita por quem visualiza a criação *on-line*. Podemos reafirmar que as HQ *on-line* devem ser consideradas como um dos gêneros textuais digitais que contemplam os aspectos multimodais presentes no cotidiano:

A crescente demanda por gêneros que reúnam diversas linguagens é algo indiscutível e impossível de ignorar. Os gêneros multimodais circulam no nosso cotidiano e muitas vezes não nos damos conta do quanto eles já impregnaram nossas ações comunicativas (MELO *et al*; 2012, p. 151).

Por meio da concepção de Melo *et al* (2012), percebemos que, com o avanço das TDIC, surgem também novos gêneros multimodais que reúnem novas linguagens. As novas linguagens estão presentes nesses gêneros que podem estar, por exemplo, no jornal eletrônico, nos blogs, nos sites e nas revistas digitais como também nas HQ dispostas em ambientes *on-line*. Assim, como os termos relacionados às TD mudam e/ou surgem outros novos, pode acontecer o mesmo com os gêneros multimodais.

A elaboração de uma história em quadrinhos *on-line* permite trabalhar com a leitura e com a escrita, considerando: “o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 21).

Reafirmamos, por meio da concepção de Koch e Elias (2018), que os sentidos gerados através da leitura não serão os mesmos para todos que leem o mesmo texto, ou a HQ *on-line*. Pelo que foi afirmado por essas autoras, isso pode ser observado ao ser solicitado aos diferentes alunos de uma turma do ensino fundamental que façam a leitura de uma HQ e

depois interpretem o que está exposto, quando então verifica-se que as interpretações não serão as mesmas ainda que não se conheça o contexto de elaboração da HQ.

Considerando o que apresentamos por meio da concepção de Koch e Elias (2018), isso se explica porque o que ocorre no âmbito escolar são culturas diferentes que influenciam nas práticas de multiletramentos, o que constitui um dos elementos da pedagogia dos multiletramentos apresentado pelo Grupo de Nova Londres em 1996, nas discussões sobre essa questão:

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICS, e de se levar em conta e incluir nos currículos grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p. 12).

Por meio da explanação de Rojo (2012), constatamos que, em suas discussões, a preocupação desse Grupo era de envolver os aspectos advindos da cultura dos estudantes no processo de práticas de multiletramentos como forma de contribuir para o ensino e a aprendizagem. Com o avanço das TDIC, essas abordagens vão sendo difundidas e, nesse âmbito, as escolas não lhes ficam imunes ao planejar seus currículos de forma a acompanhar essas mudanças no contexto da formação e da aprendizagem.

Mas é preciso reafirmar o que foi dito anteriormente: tendo como base a fala de Rojo (2012), as práticas consideradas tradicionais de leitura e de escrita não desaparecerão por serem também essenciais no ensino e na aprendizagem. As TDIC vêm para complementar e ressignificar esse processo, de forma metodológica, algo que não é tão fácil, pois também depende da estruturação curricular, dos profissionais que realizam o ato pedagógico, dos significados dados aos meios tecnológicos. A citação de Ribeiro (2014, p. 156) é bem pertinente a esse contexto:

É, ainda, papel da escola tratar desse empoderamento, especialmente nas linguagens (alfabéticas, imagéticas, matemáticas, etc.), atuando de forma responsável e pertinente, esforçando-se por não apenas transmitir ou traduzir os discursos deslumbrados e milagrosos sobre tecnologias – como se a educação dependesse apenas do toque mágico delas -, mas, principalmente, ocupando-se de estudar e produzir modos de disponibilizar a expressão, em suas modalidades de produção e de circulação, a todos aqueles que querem, precisam e/ou podem fazê-lo.

Notamos na explanação da autora que o ato de utilizar as tecnologias ou tê-las presentes na escola não fará milagres acerca da melhoria na educação, pois, por si só, as TDIC serão apenas recursos digitais instrucionistas. Por meio dessa concepção de Ribeiro (2014) entendemos que o planejamento participativo inserido na proposta pedagógica da escola pode possibilitar que todos os sujeitos envolvidos compreendam o sentido e o significado das TDIC, criando novas possibilidades de comunicação e expressão.

Da mesma forma, uma escola com uma sala de informática equipada com computadores novos, não significa que já esteja vivenciando a cultura midiática. Para além desses equipamentos, é importante observar se o professor utiliza esses artefatos como recursos pedagógicos, desenvolvendo habilidades por meio de projetos, para que seus alunos sejam coautores de seus percursos de aprendizagem.

Podemos citar uma experiência pessoal, no PIBID, Subprojeto Letras (2014 – 2016), que interliga essas questões, quando preparamos uma atividade envolvendo o gênero textual *e-mail*, e boa parte dos alunos não sabia sequer enviar e anexar um arquivo em *Word* e em *Power Point* para o *e-mail* do colega. Entre outras questões que envolvem o letramento digital, eles sabiam criar o *e-mail* apenas para acesso às redes digitais. Em vista disso, Ribeiro (2014) enfatiza a função do professor:

Para isso, continua importante a agência do professor, entendido como cidadão que toma para si a tarefa de contar, mostrar, expor, propor, indicar, recomendar, avaliar, ler, cuidar e tantos outros verbos que, balanceados conforme a mistura de que se necessite, se integram na palavra ensinar. Mas ensinar de forma sistematizada, pensada e editada, sem, no entanto, omitir possibilidades dos estudantes (RIBEIRO, 2014, 156).

A concepção de Ribeiro (2014) reflete-se no fato de o professor organizar tais processos de contar, expor, propor, indicar, por exemplo, de forma que integre esses elementos na ação de ensinar e aprender. Essa questão envolve as possibilidades propiciadas ao estudante, para que, por meio dessa organização, sejam incorporadas novas formas que facilitem o ato de aprender. Isso pode envolver, também, a prática do letramento digital, por exemplo, para aprender como anexar um arquivo e enviá-lo para outro *e-mail*.

A esse propósito, trabalhar com letramentos digitais, nesse caso, as HQ *on-line*, é uma alternativa no espaço escolar, para diferentes níveis de aquisição de leitura e escrita, provenientes de diversas ferramentas inclusas. Para Dudeney (2016, p. 17), letramentos digitais, são: “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar,

compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Ou seja, letrar digitalmente é poder desenvolver as competências necessárias para lidar com os canais de comunicação digital que são diversos. Trazer esses recursos para o processo de letramentos digitais significa prover aos alunos novas formas de saber e de expressar práticas culturais de leituras, como sujeitos autorais na construção do conhecimento.

Por meio da concepção de Dudeney (2016) sobre letramento digital, é possível elencar os elementos multimodalidade e da intertextualidade, por exemplo, presentes nas marcações de páginas e de parágrafos em um texto *on-line*, o que difere de um documento impresso. Ribeiro (2012, p. 21) traz outros aspectos inseridos nessa questão:

Atualmente, é possível ler sentado, com as pernas encolhidas sob um teclado e os olhos vidrados na luz do monitor, ou ler mil livros mostrados na tela de um tablet. Não apenas por isso, é possível afirmar que, claramente não existe um leitor. Existem leitores que aprendem gestos e habilidades ao longo dos tempos, em contato com suas culturas e com práticas configuradas pela conjunção de técnicas, materiais, métodos e dispositivos de que eles usufruem.

Percebemos isso ao observar estudantes lendo e acessando arquivos, redes sociais por meio do celular e também pelos *tablets* em espaços públicos. Quase a todo instante estão conectados e compartilhando informações, ainda que não se perceba tal ação por já se considerar um ato natural. São letrados digitalmente para certas ações, como compartilhar e acessar informações, especialmente nas redes sociais, e não letrados digitalmente para outras que envolvem a aprendizagem. Algo que precisa ser repensado na formação do leitor, no âmbito do letramento digital, uma vez que é possível ler e escrever por meio desses dispositivos.

Mais uma vez, trazemos essas reflexões para a questão do uso de histórias em quadrinhos *on-line*, no processo interativo do letramento digital, envolvendo as mídias, multimídias e hipermídias. Nessa perspectiva, convém entender as principais características das HQ para uso no contexto do letramento digital:

As HQ são enredos narrados quadro a quadro, por meio de desenhos e textos que utilizam o discurso direto, característico da língua falada. Elas são facilmente identificadas por sua peculiaridade, pelos desenhos dos balões e dos quadros. São considerados gêneros tão complexos quanto os outros, no que tange ao seu funcionamento discursivo (OLIVEIRA; LEITE, 2012, p. 72).

Por meio dessa afirmação, compreendemos que, na produção das HQ, faz-se necessária a presença da imagem e do texto narrativo, como formas de torná-las mais imagéticas, sonoras e dinâmicas. A depender da temática a ser apresentada pela HQ, a linguagem que predomina é a da língua falada, representando um diálogo, uma conversa interacional cotidiana, de forma que a imagem e o texto contribuirão para a geração do sentido quando o leitor entrar em contato com a produção.

Portanto, a discussão é ampla e cada vez mais surgem outras concepções acerca da temática, pois o avanço das TDIC tem proporcionado, sobremaneira, a modernização das TD no espaço digital. Da mesma forma, novos termos acerca das TDIC poderão surgir, pelo fato de que os existentes certamente não darão conta de contemplar esses avanços. No entanto, para além desses avanços tecnológicos, pensamos em sua utilização como recursos pedagógicos, capazes de contribuir para o processo de letramento digital, inserido no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita. É fato que as TDIC, em parte, já estão incorporadas no cotidiano do espaço escolar e fora dele, porém essa realidade não exclui o planejamento das TD e a mediação do professor, refletindo novas maneiras de interagir, de ensinar e de aprender.

Após essa reflexão, seguiremos, no próximo subitem desta seção, apresentando uma discussão que inter-relaciona as histórias em quadrinhos com narrativas construídas em ambiente digital.

#### **4.2 Narrativas Digitais: integração com as TDIC no espaço digital**

De acordo com Gava (2015), o termo Narrativa Digital, apesar de parecer novo, não é uma prática recente. A autora destaca como pioneiro dessa arte o cartunista e ilustrador Joe Lambert (2002), cofundador do *Center for Digital Storytelling* (CDS), nos anos 90. Caracteriza-se como uma organização sem fins lucrativos, que está localizada na Califórnia, nos Estados Unidos, que tem como atividade promover o valor da história como meio para ação comunitária. A organização desenvolve programas que dão apoio aos indivíduos na redescoberta de ouvir uns aos outros e assim compartilhar histórias, conforme Gava (2015).

Na análise de Almeida e Valente (2012), a atividade de contar histórias não é algo recente, podendo ser considerada como uma das primeiras formas de entretenimento. Com o desenvolvimento e avanço das TDIC, nessa percepção, as narrativas que eram

tradicionalmente orais ou escritas têm a possibilidade de serem elaboradas por meio das mídias digitais disponíveis.

Dessa forma, entendemos, conforme Almeida e Valente (2012, p. 58), que:

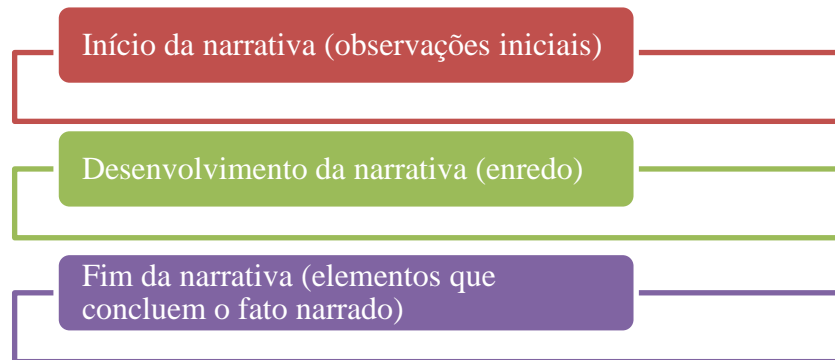
[...] a disseminação dos recursos tecnológicos e o fato de as TDIC concentrarem em um único dispositivo diversos recursos, como a câmera fotográfica, a câmera de vídeo, o gravador de som etc., como já ocorre com os celulares e os *laptops* educacionais, têm possibilitado novas formas de produção de narrativas, além do texto escrito ou falado.

Por meio dessa concepção, as narrativas, ao serem produzidas com o uso das TDIC, integradas em um só recurso, possibilitam novas formas de contar. Nas narrativas em meio digital, pode-se conter a junção do texto escrito ou falado em um só espaço. O uso de um programa de computador, por exemplo, o *Power Point*, ou um aplicativo *on-line*, permite a criação de narrativas em meio digital devido às várias possibilidades de acesso proporcionadas por meio dos links disponíveis nas páginas da web.

Almeida e Valente (2012) reforçam também que trabalhar com as Narrativas Digitais é poder explorar o potencial das TDIC no desenvolvimento de atividades curriculares em áreas diversas do conhecimento. Nessa perspectiva, as narrativas contemplam os recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem de forma que estejam integradas nas atividades curriculares. O docente poderá planejar atividades pedagógicas que conciliem esse processo das narrativas no espaço educacional.

Ainda, conforme Almeida e Valente (2012), as Narrativas Digitais constroem-se por meio de um conjunto de pontos de vista pessoais e, dessa forma, podem existir diversas versões da mesma história ou conjunto de experiências. Os autores complementam que o discurso narrativo possui uma estrutura característica de uma trama, contendo o início que capta a atenção do interlocutor e o desenvolvimento dos personagens (pessoa, fato, fenômenos, etc.), seguindo uma sequência no desenvolvimento do percurso da narrativa.

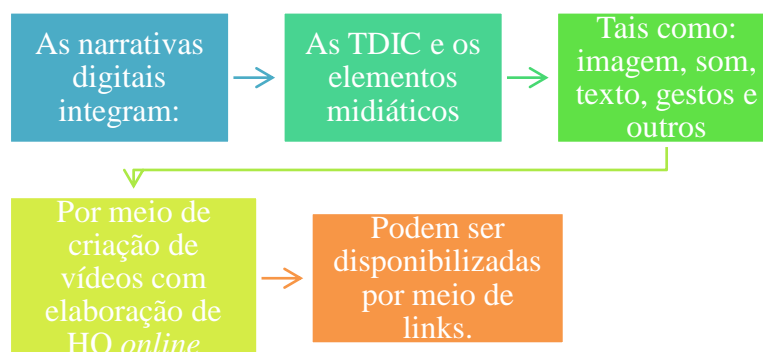
**Figura 4 - Estrutura das Narrativas Digitais conforme Almeida e Valente (2012)**



Fonte: elaboração da autora (2019), fundamentada em Almeida e Valente (2012).

Na perspectiva de Almeida e Valente (2012), as Narrativas Digitais compõem-se de forma sequencial, seguindo a estrutura de um texto contendo o início, o desenvolvimento e a conclusão da narrativa. Um fato narrado também é composto de partes textuais que organizam as abordagens dos interlocutores. Dessa forma, podemos complementar, por meio da concepção dos autores, que as Narrativas Digitais seguem, na maioria das vezes, o formato linear e sequencial (como nos moldes da escrita), sendo que os elementos utilizados nessa linearidade não podem ser alterados. Se as narrativas forem elaboradas de forma não linear, poderão sofrer alterações no contexto da hipermodalidade. Assim, é possível compreender, por meio da figura, o processo de integração das Narrativas Digitais no espaço da internet.

**Figura 5 - Integração das Narrativas Digitais no espaço da internet**



Fonte: elaboração da autora (2019) com base em Almeida e Valente (2012), Marcuschi (1999), Xavier (2002; 2005) e Gomes (2010).

As Narrativas Digitais no espaço midiático ganham proporção à medida que são compartilhadas por meio dos links disponibilizados na internet. Com base na concepção

apresentada por Almeida e Valente (2012), complementamos que as Narrativas Digitais fazem uso dos elementos da multimodalidade, e isso é possível pelo fato de se integrarem nesse processo criativo. Os recursos digitais propiciam os elementos que as tornam ainda mais multimodais. Gava (2015, p. 35) complementa:

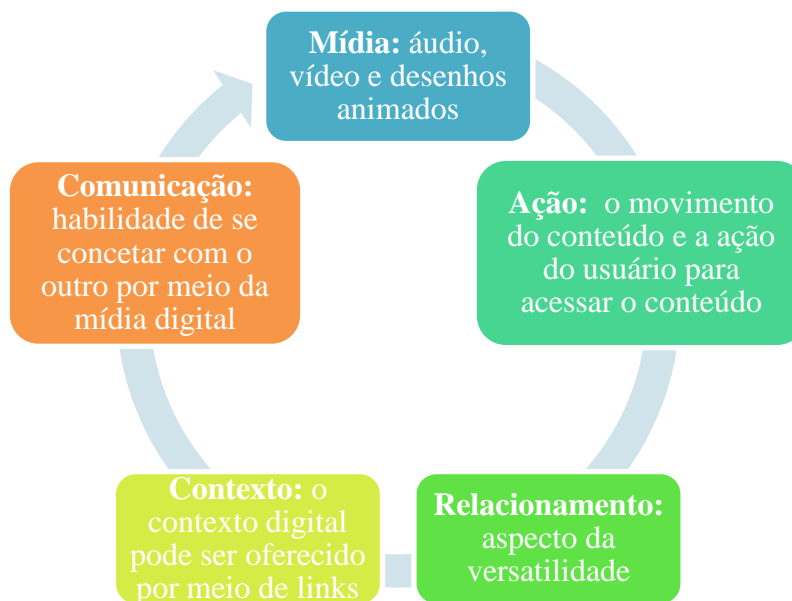
A proposta da Narrativa Digital é aliar essa antiga arte de propagar fatos com recursos das tecnologias digitais. Estas narrativas são elaboradas na perspectiva de múltiplas linguagens (textos, fotografias, vídeo, áudio, etc) e depois de prontas são divulgadas na rede mundial de computadores, a Internet, que tem o poder de propagar o texto a muitas pessoas.

Para Gava (2015), o uso das TDIC proporciona o uso de múltiplas linguagens, pelo fato de que a utilização de uma câmera digital, do próprio celular, permite explorar diversos elementos, tais como as cores, o som, a marcação de figuras decorativas, fotografias e o gestual. Depois de elaborada, a narrativa pode ser divulgada pelas mídias sociais por meio de um link através do qual mais pessoas terão acesso à produção. Observamos também que os usos da escrita e da oralidade estão presentes, pois não são estanques nesse espaço digital.

Diante dessa discussão, Nora Paul (2010) apresenta a Taxonomia das Narrativas Digitais, dividindo os seus atributos em cinco elementos: a mídia, a ação, o relacionamento, o contexto e a comunicação. A autora complementa que boa parte desses elementos é herdada de outras mídias, mas que a combinação de elementos no espaço digital possibilita novas narrativas. Explicitamos, de forma sucinta, as principais características da Taxonomia das Narrativas Digitais, conforme Nora Paul (2010), na figura abaixo:



**Figura 6 - Taxonomia das Narrativas Digitais**



Fonte: elaboração da autora (2019), conforme Nora Paul (2010).

Para Paul (2010), a Taxonomia das Narrativas Digitais pode ser útil na criação e na testagem de combinação de elementos que poderão ser usados na criação de narrativas *on-line*, por exemplo, na elaboração de notícias no espaço virtual. Dessa forma, compreendemos que o elemento mídia, na TV, faz uso do vídeo, das imagens e do som.

A ação é o elemento que diz respeito à movimentação do conteúdo. Nesse caso, as narrativas *on-line* poderão pedir diferentes modelos de ação, tais como as animações instantâneas e as apresentações automáticas de slides. No elemento do relacionamento, a característica principal é a versatilidade pelo fato de se pensar se o conteúdo é aberto ou fechado. Isso se explica pela possibilidade de poder interagir com o conteúdo sem ficar limitado a ler, a assistir e a ouvir história. Caso não fique limitado, o conteúdo é aberto; caso esteja limitado, o conteúdo é fechado.

Ainda segundo a autora, o elemento contextual diz respeito, nas Narrativas Digitais, à habilidade de propiciar conteúdo adicional, remetendo-se a outros materiais. Nesse sentido, o contexto digital pode ser fornecido por meio de links com textos que já foram publicados sobre a mesma temática, textos contidos em outras fontes, ou textos sobre alguns tópicos relacionados à temática que está sendo narrada, mesmo que ainda não seja específico do fato narrado. Por sua vez, o elemento da comunicação refere-se à habilidade de se conectar com o outro por meio da mídia digital. Nessa perspectiva, Paul (2010) destaca que o aspecto de

múltiplo alcance desse elemento torna o ambiente digital único, diferenciando-se de mídias anteriores, pelo fato de se mover de uma mídia de massa para um espaço comunicativo tipo um a um, ou um para vários ou vários para um.

Segundo Paul (2010), a configuração, que é um aspecto da comunicação, explica essa diferenciação entre as mídias anteriores. Elas estarão expressas no quadro seguinte, conforme concepção da autora:

**Tabela 1**

<b>CONFIGURAÇÃO: ASPECTO DA COMUNICAÇÃO</b>	
<b>Um a um</b>	Fornece endereços eletrônicos para os repórteres para que os usuários do site possam contatar diretamente uma pessoa.
<b>Um para vários</b>	Um link para uma lista, permitindo à pessoa enviar uma mensagem que será lida por muitas pessoas.
<b>Vários para um</b>	Estabelece um link de <i>e-mail</i> para respostas do público para um indivíduo (por exemplo, um link para “Diga a seu senador”, que vai para o endereço eletrônico do senador).
<b>Muitos para muitos</b>	Um link para uma sala de bate-papo.

Fonte: (PAUL, 2010, p. 127)

Os aspectos da comunicação não se restringem apenas ao da configuração, pois outros aspectos são trazidos pela autora. Nessa abordagem, escolhemos o da comunicação por elencar elementos já discutidos até o momento como forma de explanar de maneira simplificada e a título de complementação das informações. A abordagem permite compreender que as narrativas em meio digital podem ter amplitude diversas a depender da mídia utilizada. Por meio dessa abordagem sobre as Narrativas Digitais, em amplos contextos de comunicação, elas podem ser utilizadas também para promover práticas de letramentos ou novos letramentos. Nessa perspectiva conforme Almeida e Valente (2012), é possível refletir que:

Isto significa que para produzir narrativas digitais consistentes, é preciso articular o foco do conteúdo narrativo com as possibilidades oferecidas pelos recursos digitais disponíveis, assim como desenvolver distintos letramentos, no sentido de saber lidar com as linguagens multimidiáticas que propiciam novas formas de representação do pensamento.

Diante da concepção de Almeida e Valente (2012), notamos a ampla diversidade de linguagens que as TDIC podem proporcionar na produção das Narrativas Digitais. A câmera do celular, do computador e da máquina fotográfica pode ser recurso utilizado na construção das narrativas, de forma criativa, contemplando os aspectos da leitura e da escrita. A linguagem multimidiática permite o uso de diversos recursos em um só espaço digital possibilitando, de forma planejada, a promoção de novos letramentos com a integração das TDIC.

Portanto, com essa abordagem sobre o conceito de Narrativa Digital, percebemos a amplitude que a temática pode abranger. A integração das TDIC, nesse processo, permite que as narrativas sejam elaboradas de diferentes formas pelo fato de os recursos digitais disponíveis serem amplos e cada vez mais modernos. O fato de gravar a voz em um aplicativo de celular, narrando um episódio ocorrido e enviar para outra pessoa ouvir, por meio das mídias digitais, pode ser considerado, em certa medida, uma das formas de elaboração de Narrativa Digital, podendo servir futuramente como material de estudo para aprofundamento do assunto.

Diante desses fundamentos sinalizados, na próxima subseção discutiremos o recurso digital *Pixton* que elabora HQ *on-line*, e como esse recurso pode estar integrado às práticas de multiletramentos no âmbito da multimodalidade.

#### **4.3 Recurso digital *Pixton*: integração dos multiletramentos e da multimodalidade na elaboração de narrativas**

O recurso digital *Pixton* permite a criação de HQ em espaço *on-line*. No acesso à página do recurso, há a possibilidade de escolha de diferentes elementos tais como: os personagens, os cenários, a quantidade de quadrinhos para a elaboração da HQ, os tipos de balões e de letras, as cores dos objetos que compõem os cenários e o tipo de movimentação dos personagens (sentado, em pé, mãos levantadas e/ou abaixadas). Ainda não é possível a inclusão de som e de animações na versão gratuita. Por estarem em meio digital, as narrativas elaboradas podem configurar-se como Narrativas Digitais, estando integradas às possibilidade

de contemplar o universo dos multiletramentos. Nesse sentido, para obter-se o acesso a esse aplicativo, é necessário registrar-se em uma conta de *e-mail* ou, se preferir, há as opções de *login* com o *facebook*, com o *Edmodo*, com o *Google* ou por meio do *Office 365*. Embora apresente serviços pagos, o *Pixton* oferece a versão gratuita na opção *Pixton* por diversão. As versões pagas são as opções *Pixton* por escola e *Pixton* por empresas. As versões pagas dão a possibilidade de o usuário experimentar gratuitamente os componentes mais avançados do aplicativo, ainda que seja de forma limitada. Somente nas versões pagas é possível imprimir e fazer o download da HQ criada na página, entre outros benefícios, tais como a criação de concursos de HQ, criação de livros em histórias em quadrinhos, criação de animações, elaboração de HQ em equipes, inserção de imagens do computador para criar os cenários e envio de mensagens privadas.

A versão gratuita do aplicativo, apesar de não oferecer os elementos da versão paga, permite a elaboração da HQ com os cenários, personagens, tipos de balões das narrativas e o link para compartilhamento. O usuário pode fazer também as modificações na HQ caso deseje ampliar. Há a possibilidade de mudar de nível, à medida que o usuário do aplicativo cria as HQ e compartilha com outros usuários em larga escala. Para salvar a HQ nessa versão gratuita, a opção é fazer o *print* da página.

Esse aplicativo permite a inserção de narrativas, proporcionando ao usuário praticar as habilidades de leitura e de escrita em conjunto com o exercício da criatividade. Nele, os usuários têm contato com os *menus* ao acessar o aplicativo, de forma que oportuniza a fácil inserção dos elementos que irão compor a narrativa. Dessa forma, o recurso digital possibilita o trabalho didático e pedagógico em ambiente *on-line* como as práticas de novos letramentos.

No espaço denominado de Meus Quadrinhos, o usuário tem acesso aos *menus*: publicados (correspondem às HQ publicadas pelo usuário), inédito (acesso à tela inicial com as HQ elaboradas e compartilhadas), remixagens (opção de criar uma HQ naquele momento) e por tag (apresenta as palavras-chaves das HQ elaboradas pelo usuário). São opções que dão acesso de forma rápida às HQ elaboradas pelo usuário. O aplicativo funciona melhor na navegação do *Internet Explorer*.

O aplicativo pode ser utilizado tanto para o ensino e aprendizagem como também para diversão. No aspecto ensino e aprendizagem, o professor poderá planejar atividades que envolvam as HQ de forma que colaborem com o estímulo à leitura e à escrita, configurando-

se como prática de letramento com Narrativas Digitais. A versão gratuita possibilita o acesso para qualquer usuário que tenha uma conta de *e-mail* disponível. Diante da explanação do *Pixton*, podemos inserir a abordagem sobre as Narrativas Digitais no processo de criação do aplicativo de forma que promova a inserção dos letramentos e/ou novos letramentos.

Com essa discussão anterior, envolvendo as narrativas no contexto das TDIC, é possível relacioná-las com o uso de recursos que desenvolvem HQ *on-line* de forma que sejam utilizadas no processo de novos letramentos no espaço escolar. Almeida e Valente (2012) e Gava (2015) concordam no fato de que o ato de narrar é algo natural do ser humano e que tal prática não é recente. Dessa forma, podemos fazer uso da produção de HQ *on-line* relacionando fatos do cotidiano com o que está sendo aprendido na escola.

Krening *et al* (2017, p. 33) comentam que “As narrativas digitais trazem diversas possibilidades para se contar histórias [...]”. Os autores reforçam o quanto o uso da multimídia e a interação promovida por esses recursos colaboram no modelo de elaboração de narrativas com o uso das TDIC, e isso pode ser exemplificado com a elaboração de uma HQ digital que narre os fatos vivenciados no cotidiano, integrando algum conteúdo do currículo escolar, ao mesmo tempo em que contempla as práticas de produção de HQ em contextos de multiletramentos.

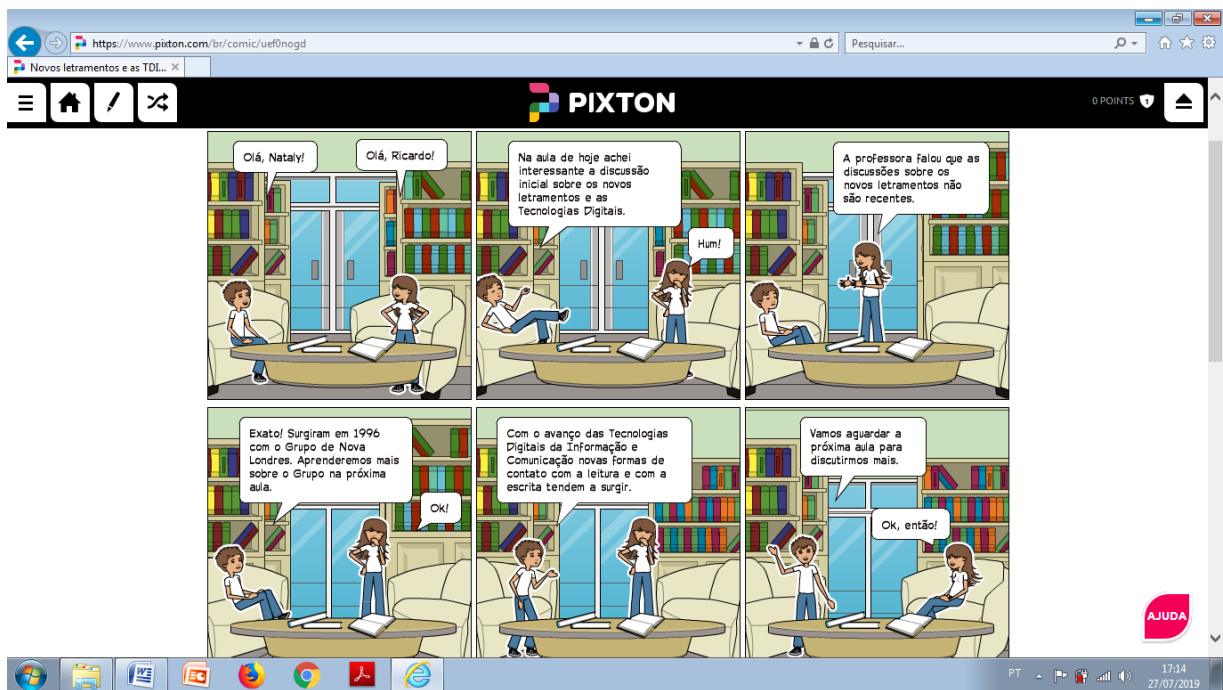
Krening *et al* (2017) apresentam a classificação das categorias das narrativas elaboradas nesse meio digital. As categorias são consideradas: quanto à linearidade da narrativa, quanto a sua relação veículo – usuário e quanto ao nível de digitalização. Na categoria um, a classificação refere-se à linearidade da história que pode ser linear (composta de início, meio e fim), não linear (não segue a estrutura início, meio e fim) ou multilinear (segue diversas linhas narrativas coincidentes). Na segunda categoria, referente à relação veículo – usuário, existe a narrativa embutida que é fechada, ou seja, permite apenas a reação do leitor. A narrativa emergente permite a participação ativa do leitor por meio da construção da história de acordo com a interação.

A terceira categoria, ainda segundo Krening (2017) *et al*, está relacionada aos níveis de interação existentes em uma obra hipermidiática, configurando-se pelos níveis de digitalização que envolvem: o básico (corresponde à reprodução de HQ impressa e reprodução de HQ impressa adaptada ao formato de tela), o intermediário (HQ com interface

digital e HQ com recursos moderados de multimídia e interatividade), e o avançado (corresponde à HQ que utiliza animação, som e interatividade).

Para exemplificar algumas dessas categorias, apresentaremos, em seguida, uma HQ elaborada por meio do recurso digital *Pixton* que desenvolve HQ no espaço *on-line*. Essa narrativa, em meio digital, objetiva abrir discussões acerca do uso das TDIC na escola e no processo de ensino e aprendizagem referente aos multiletramentos, sendo assim uma temática que pode contemplar o cotidiano de alunos e professores. A narrativa é composta de elementos de uma narrativa comum, contendo início, desenvolvimento e fim, embora, de forma curta.

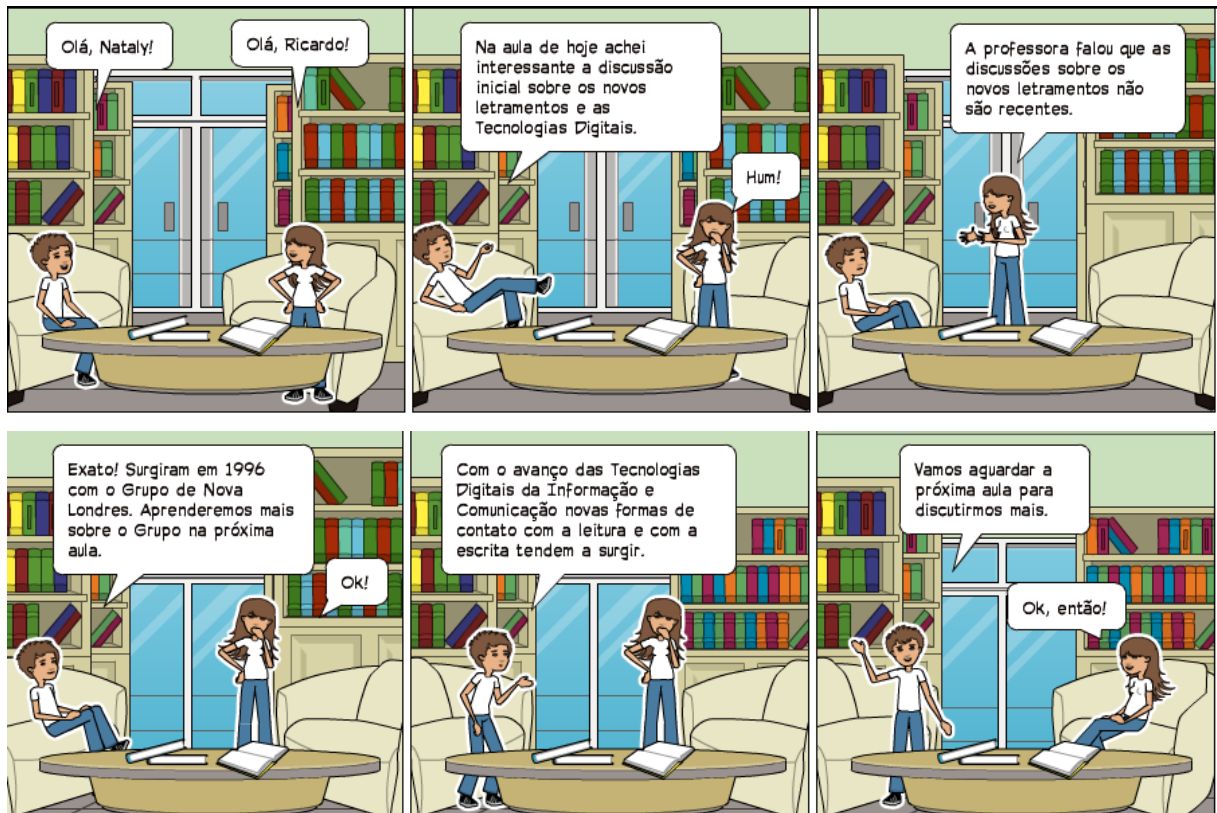
**Figura 7 - Elaboração de HQ digital curta por meio do *Pixton*.**



Fonte: elaboração da autora por meio do recurso digital *Pixton* (2019), com base em Rojo (2012; 2013), Krening *et al* (2017) e Ribeiro (2012; 2014).

A figura sete mostra como aparecem os elementos da página que compõem a estrutura do recurso *Pixton* na elaboração da HQ *on-line*. A narrativa intitulada *Novos Letramentos e as TDIC* pode ser editada, como também permanecer da mesma forma para publicação na própria página do recurso, no campo publicações, em que outros inscritos poderão ter acesso à produção *on-line*. Dessa forma, concordamos com a concepção de Krening *et al* (2017) de que as mídias digitais dão possibilidade de desenvolvimento de narrativas com maior nível interacional. Configura-se interacional, conforme os autores, pelo fato de que, ao postar na internet, o retorno, isto é, o *feedback* dos leitores, pode ser imediato.

Figura 8 - Novos Letramentos e as TDIC



Fonte: elaboração da autora por meio do recurso digital *Pixton* (2019), com base em Rojo (2012; 2013), Krening *et al* (2017) e Ribeiro (2012; 2014).

A HQ apresentada na figura oito mostra a narrativa ampliada como forma de obter uma melhor visualização. A narrativa ilustrada, conforme Krening *et al* (2017), pode ser classificada como narrativa linear porque segue apenas um caminho, ou seja, com início, desenvolvimento e fim. Quanto a seu nível de digitalização, a classificamos como intermediária pelo fato de ser uma HQ com interface digital, que usa recursos moderados de multimídia e interatividade. Não é avançada porque não faz uso do som e de animações, pois o recurso digital, na versão gratuita, ainda não oferece esses elementos adicionais.

Com esse exemplo da HQ elaborada no *Pixton*, o processo de multiletramentos pode ser desenvolvido por meio da apresentação e do debate da temática explanada pelos personagens, de forma que aprofunde o conhecimento do leitor por meio da discussão dos conceitos relacionados aos novos letramentos. O cenário escolhido para elaboração da HQ, exposta na figura oito, é de uma biblioteca como forma de iniciar diálogos. As associações feitas aos novos letramentos poderão ser a multimodalidade, o hipertexto, a intertextualidade, a multimídia e a hipermídia, por exemplo, configurando-se como objetos de discussão em uma aula que contemple o uso das TDIC, relacionadas às práticas de leitura e de escrita.

O processo de desenvolvimento dos multiletramentos pode ser acessível também pelo manuseio do recurso digital *Pixton* como forma de obter familiaridade com os elementos da multimodalidade. Ressaltamos que o recurso não se limita apenas à diversão, mas também como parte integrante do ensino e aprendizagem, atribuindo sentidos nos diálogos, resultantes dos conhecimentos prévios dos alunos. Ademais, diversas temáticas poderão ser trabalhadas com a elaboração de narrativas no *Pixton*, destacando-se as características de criatividade e autoria, consideradas como alguns dos elementos que possibilitam a liberdade de criação em meio digital, da mesma forma que a visualidade multimodal do recurso que vai além da decodificação das palavras expostas nos diálogos.

Nesse sentido, as narrativas elaboradas pelo *Pixton* permitem diferentes formas de trabalho com os multiletramentos. Para isso, faz-se necessário que o professor esteja atento ao foco da discussão para que a HQ não seja desviada de seus propósitos pedagógicos, contribuindo para que o autor da HQ direcione o tipo de conteúdo a ser disposto nas narrativas. Nesse sentido, os multiletramentos, presentes no recurso digital, estão em conjunto com o texto da narrativa, os cenários, as cores e os personagens, isto é, com os elementos da multimodalidade, integrando-se à leitura e à escrita em suporte digital, uma vez que o *Pixton* permite esse exercício.

Portanto, em meio às abordagens aqui apresentadas, relacionadas ao nosso objeto de estudo, compreendemos as contribuições proporcionadas pela expansão das TDIC como recurso de representação ao ensino e à aprendizagem. Tal expansão tem possibilitado a criação de narrativas em meio digital, como estratégia didático-pedagógica, favorecendo a autoria do aluno, como sujeito e protagonista de seu percurso de aprendizagem, e ao professor como ser mediador desse percurso, inclusive motivando-o a reorganizar a sua prática pedagógica.

Nas questões peculiares às Narrativas Digitais, notadamente quando organizadas no espaço das HQ *on-line*, reafirmamos as possibilidades do aplicativo digital *Pixton*, no desenvolvimento das narrativas, propiciando conhecer novos elementos referentes à linearidade da história narrada, à relação veículo – usuário e ao nível de digitalização. Essas categorias, em certa medida, colaboram para o processo de multiletramentos, abrindo espaço para uma série de possibilidades, principalmente aquelas relacionadas ao Letramento Digital, como forma de estimular os alunos e professores a experienciarem novas maneiras de leitura e de escrita, por meio de diferentes recursos das TDIC.



Por conseguinte, consideramos relevante a necessidade de repensar as formas de ensinar e de aprender, adaptando as nossas metodologias em consonância com os recursos que emergem das tecnologias e mídias digitais, em especial quando utilizamos os conceitos e as potencialidades das Narrativas Digitais no contexto do Letramento Digital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões, aqui trabalhadas, permitiram algumas aproximações com o nosso objeto de estudo, remetendo-nos a algumas considerações, embora estejam longe de serem ideias acabadas.

Essas considerações foram marcadas pela necessidade de discutir os aspectos teórico-metodológicos das práticas de produção de histórias em quadrinhos em contextos de multiletramentos, evidenciando o fato de que o desenvolvimento das TDIC, nos âmbitos educacional e social, propicia novas formas de letramentos, dentre eles, a prática de leitura e de escrita em suporte digital.

Em relação aos conceitos que envolvem essa contextura, destacamos a questão da amplitude que o processo de modernização das tecnologias digitais pode causar, notadamente quando se articula a um determinado conceito, a exemplo do letramento inserido na macroestrutura de multiletramentos, isto é, nos letramentos múltiplos ou em novos letramentos.

Essa compreensão tem sustentado que os avanços tecnológicos abrem novas formas de adentrar no universo dos letramentos, não sendo apenas uma prática restrita ao uso do lápis e do papel, ou seja, da leitura e escrita monomodal. Para além dessa configuração, as práticas de multiletramentos estão em conexão com as mídias, multimídias e hipermídias. Ao longo do processo de modernização das TD, novos termos surgem como forma de complementar aqueles já existentes. Possivelmente, isso ocorre devido ao fato de o termo anterior não contemplar os novos processos de contato com as TDIC nos âmbitos social e educacional.

Por meio deste estudo, podemos responder a pergunta norteadora da pesquisa: como as práticas de produção de HQ, mediadas pelas TDIC, propiciam o exercício de leitura e escrita em contextos de multiletramentos? Dessa forma, em meio aos aportes teóricos pesquisados, encontramos respostas para essa indagação, ressaltando que as práticas de produção de HQ mediadas pelas TDIC possibilitam o exercício de leitura e escrita em contextos de multiletramentos, pelo fato de utilizar suportes digitais para as práticas de leitura e escrita. Tais pressupostos têm contribuído não apenas para tornar o aluno letrado digitalmente, consolidando o uso das TD no exercício de práticas cotidianas, mas principalmente levá-lo a usufruir de sua inserção na construção de conhecimentos.

Por conseguinte, o estudo revelou que as HQ, mediadas pelas TDIC, possibilitam pensar em perspectivas inovativas no âmbito das experiências que envolvem os multiletramentos, especificamente no processo de leitura e escrita passando a ganhar novos meios de produção, além dos espaços instituídos pela monomodalidade. A produção de HQ *on-line*, por meio do aplicativo *Pixton*, configura-se como multimodal e como uma das práticas nos contextos de multiletramentos, contemplando o letramento digital, a intertextualidade e a hipertextualidade.

Notou-se que o espaço hipertextual da internet possibilita o compartilhamento de informações em larga escala, como uma HQ produzida de forma *on-line*, em que outros usuários poderão ter acesso a produção e interagir entre si pelo compartilhamento de outras HQ em âmbito digital.

O estudo também permitiu apresentar o aplicativo digital, denominado de *Pixton*, como recurso pedagógico capaz de integrar e estimular as práticas de leitura e escrita em espaço *on-line*, em conjunto com a criatividade e autoria dos alunos no processo de elaboração de uma HQ *on-line*/digital. Os multiletramentos ou novos letramentos estão imersos no contexto dos letramentos, constituindo, por isso, parte integrante das atividades desenvolvidas no âmbito digital.

Na perspectiva das HQ digitais, procuramos responder ao propósito maior desta pesquisa, o qual consistiu em discutir sobre as possibilidades de práticas de produção de histórias em quadrinhos em contextos de multiletramentos. Nesse âmbito, reforçamos que as possibilidades de práticas de multiletramentos são diversas quando se têm os avanços das TDIC, especialmente quando se utiliza o recurso digital *Pixton* na elaboração de HQ *on-line*, estimulando, ao mesmo tempo, o processo criativo e autoral, articulado à leitura e à escrita em suporte digital. O aplicativo possibilita desempenhar um papel significativo no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, incluindo diferentes formas de elaboração de narrativas a ser utilizado como recurso didático-pedagógico, por meio de elementos da multimodalidade, tais como: os cenários coloridos e diversos, os personagens, as cores, os diferentes tipos de balões que fazem parte das narrativas e do modelo da HQ, compondo o processo de multiletramentos. Ao adentrarmos nesses aspectos, vimos o quanto é desafiante utilizar o *Pixton*, no exercício da leitura e escrita em espaço *on-line*.

Para atender à metodologia apresentada, elegemos um estudo bibliográfico, com base em conceitos que deram embasamento à temática da pesquisa. Nesse sentido, entendemos que os letramentos são integrantes do contexto dos multiletramentos, trazendo outras categorias, tais como, o letramento digital, que não se resume apenas ao fato de saber fazer uso das TD, mas também, aprender a utilizar esses recursos em práticas sociais como a leitura e escrita em contexto de aprendizagem.

Aprendemos também, pela descrição dos diálogos intertextuais permeados nos estudos, que as TDIC fazem parte do processo de composição das práticas de multiletramentos porque envolvem, nesse contexto, o letramento digital. Este, como procedimento de elaboração de uma HQ *on-line*, contempla as práticas de leitura e escrita pelo fato de que o planejamento a ser elaborado já faz pensar como será desenvolvida a história narrada através de um aplicativo digital. O aspecto revelador do *Pixton*, por exemplo, é a facilidade de incorporar as suas funcionalidades tecnológico-pedagógicas nas práticas de ensino e aprendizagem, atingindo um nível de qualidade satisfatória na formação dos alunos.

Outro aspecto a ser sinalizado é o potencial formativo que as narrativas propiciam às HQ, podendo ser elaboradas em conjunto com os recursos multimídia, entrelaçadas com os fundamentos da multimodalidade. Como estratégia de aprendizagem, essas narrativas podem sofrer alterações, caso o autor deseje fazer modificações, em vista do seu protagonismo e autoria. Nesse caso, as narrativas no âmbito das HQ podem fazer uso de elementos que possibilitam maior circulação em espaço *on-line*, pelo fato de ser possível o processo de compartilhamento das narrativas disponibilizado no aplicativo. Neste estudo, utilizamos uma HQ elaborada por nós, para demonstrar o uso de uma narrativa linear que segue a estrutura textual de início, desenvolvimento e finalização.

Numa perspectiva mais ampla, trouxemos outras categorias conceituais, tais como, a hipertextualidade e a intertextualidade, para inter-relacioná-las aos contextos de multiletramentos presentes nas HQ, uma vez que elas promovem interfaces intuitivas e colaborativas de construção textual, explorando os recursos oferecidos pelo meio digital. Como objeto de estudo da linguística, a hipertextualidade, junto à intertextualidade, trazem diferentes modos de representação para ressignificar a construção da leitura e da escrita, interconectadas através de links, imagens, músicas, gestos, sons, etc, e o mais relevante: a possibilidade de o aluno produzir sentidos, interagindo suas experiências cotidianas, atitudes e intenções, com os conhecimentos didáticos.

Com efeito, inferimos nas discussões dos autores referenciados que as HQ, com o uso das TDIC, são importantes nesse processo hipertextual, pelo fato de oferecerem mecanismos digitais que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita de forma multimodal. Nesse sentido, apresentam para o exercício da prática pedagógica novas posturas teórico-metodológicas inerentes à ação de alunos e professores, para que possam dialogar com múltiplos sentidos das linguagens, gerando novos letramentos.

Em síntese, podemos dizer que os conhecimentos gerados por meio deste estudo abrangem as diversas possibilidades com a integração das TDIC, ao entrarem em contato com a leitura e com a escrita no âmbito digital. Além disso, com o exercício dos letramentos/multiletramentos na produção de Narrativas Digitais, e com o apoio do aplicativo *Pixton*, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais significativo, motivador e incentivador.

As reflexões tecidas, até aqui, mostram que elas estão imersas no universo de novos letramentos, que mediatizam a construção do conhecimento. Por isso, consideramos que os resultados obtidos, por meio da pesquisa bibliográfica, foram satisfatórios, pelo fato de ampliar os conhecimentos sobre a temática de forma ainda mais profunda e instigante, chegando a oferecer pistas de como entrelaçar esses fundamentos à prática pedagógica, com o uso de um aplicativo digital.

Contudo, o estudo não se encerra aqui. Temos clareza da necessidade de outras pesquisas que venham ampliar, cada vez mais, a discussão sobre multiletramentos com estudos complementares, pois o tema já vem sendo debatido desde 1996 e perdura até hoje. Portanto, com essas considerações, esperamos que o nosso trabalho se enquadre em mais uma tentativa que possa favorecer melhores percursos do ensino e da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. J. D.; FISCHER, A. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 12, n. 2, p. 106-130, 2012. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/285>. Acesso em: 26 dez. 2018.

ALMEIDA, M. Elizabeth B; VALENTE, J. Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

ARAÚJO, G. C.; COSTA, M. A; COSTA, E. B. As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso didático-pedagógico. **A MARGem – Estudos**. Uberlândia, ano 1, n. 2, p. 26-36, jul./dez. 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/gustavo\\_araujo5/publication/271076589\\_as\\_historias\\_em\\_quadrinhos\\_na\\_educacao\\_possibilidades\\_de\\_um\\_recurso\\_didatico-pedagogico\\_stories\\_in\\_comics\\_in\\_education\\_possibilities\\_of\\_a\\_teaching\\_-\\_educational\\_resource/links/54bd580b0cf27c8f2814b631/as-historias-em-quadrinhos-na-educacao-possibilidades-de-um-recurso-didatico-pedagogico-stories-in-comics-in-education-possibilities-of-a-teaching-educational-resource.pdf](https://www.researchgate.net/profile/gustavo_araujo5/publication/271076589_as_historias_em_quadrinhos_na_educacao_possibilidades_de_um_recurso_didatico-pedagogico_stories_in_comics_in_education_possibilities_of_a_teaching_-_educational_resource/links/54bd580b0cf27c8f2814b631/as-historias-em-quadrinhos-na-educacao-possibilidades-de-um-recurso-didatico-pedagogico-stories-in-comics-in-education-possibilities-of-a-teaching-educational-resource.pdf). Acesso em: 08 abr. 2019.

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D; ARAGÃO, C. O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades em meio digital, **RBLA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016. DOI:<http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820169909>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n4/1984-6398-rbla-16-04-00623.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

BARTON, David; LEE, Carmen. Atuar num mundo social textualmente mediado. *In*: BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 39-62.

BARTON, David; LEE, Carmen. Linguagem no mundo digital. *In*: BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 11-24.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa e ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 144-162.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/392268/mod\\_resource/content/1/ASociedadeEmRedesVol.I.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/392268/mod_resource/content/1/ASociedadeEmRedesVol.I.pdf). Acesso em: 29 mar. 2019.

CRUZ, Marlene Machado da. **Produção de quadrinhos na escola e a constituição da autoria**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015. Disponível em:

<http://portal.unemat.br/media/files/profLetrasCACERES/MARLENE%20MACHADO%20DA%20CRUZ.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In:* KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 137-152.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. Da pesquisa às implicações. *In:* DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016, p. 15-60.

GAVA, Eliana Aparecida da Silva. **Narrativas digitais: contribuições à produção textual e ao letramento digital no ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/935?mode=full>. Acesso em: 25 abr. 2019.  
<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/3287/pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

GUEDES, E. M.; LENZI, L. A. F.; VALE, H. C. P.; RIZZI, I. R. F. **Padrão UFAL de normalização**. Maceió: EDUFAL, 2012.

KOCH, I. G. V. Hipertexto e construção do sentido. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 23-38, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/index.php/alfa/article/viewFile/1425/1126>. Acesso em: 29 jan. 2019.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. A intertextualidade intergenérica. *In:* KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 63-75.

KOCH, I. V. Princípios de construção textual do sentido. *In:* KOCH, I. V. **Introdução à Linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 45-55.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Leitura, sistema de conhecimento e processamento textual. *In:* KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 39-45.

KRENING, T. S.; SILVA, T. L. K.; SILVA, R. P. Histórias em quadrinhos digitais: a narrativa em “CIA: Operation Ajax”. **Diálogo**, Canoas, n. 34, p. 31-41, abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/3287/pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

LÉVY, Pierre. O ciberespaço ou a virtualização da comunicação. *In:* LÉVY, Pierre **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2010, p. 87-110.

LÉVY, Pierre. O universal sem totalidade, essência da cibercultura. *In:* LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2010, p. 130-122.

LÉVY, Pierre. Prólogo: o planeta nômade. *In:* LÉVY, Pierre **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 11-18.

LÉVY, Pierre. Realidade da economia virtual. *In:* LÉVY, Pierre **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: Ed. 34, 2001, p. 51-60.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I. *In:* ROJO, R. H. R; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 35-54.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. **Línguas e instrumentos linguísticos**, Campinas, n. 3, p. 21-45, 1999. Disponível em: [http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso\\_cambio/17Marcus.pdf](http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso_cambio/17Marcus.pdf). Acesso em: 31 mar. 2019.

MELO, E. S. O.; OLIVEIRA, P. W. M.; VALEZI, S. C. L. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. *In:* ROJO, R. H. R; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.147-164.

NETO, A. T.; THADEI, Jordana; SILVA-COSTA, L. P.; FERNANDES, M. A.; BORGES, R. R; MELO, Rosineide de. Multiletramentos em ambientes educacionais. *In:* NETO, A. T; ROJO, Roxane (org). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 135-158.

NOJOSA, U. N. Da rigidez do texto à fluidez do hipertexto. *In:* FERRARI, Poliana (org). **Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 69-77.

OLIVEIRA, M. J. H. A.; LEITE, S. N. O uso do computador e a história em quadrinhos em sala de aula: a experiência no curso de formação de professores. *In:* MERCADO, L. P. (org.). **Integração e gestão de mídias na escola**. Maceió: EDUFAL, 2012, p. 69-76.

OLIVEIRA, T. L. M.; DIAS, Reinildes. Multimodalidade ontem e hoje nas homepages do yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais. *In:* KERSH, D. F; COSCARELLI, C. V; CANI, J. B. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 79-108.

OROFINO, M. I. Multimídia: linguagens híbridas em texto, imagem e som. *In:* OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005, p. 67-94.

PAUL, Nora. Elementos das narrativas digitais. *In:* FERRARI, Pollyana. **Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital**. São Paulo: Contexto, 121-129.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior: problematização. *In:* PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-92.



PINHEIRO, R. C.; SOUSA – LOBO; A. C. Letramento digital e desempenho acadêmico em cursos de EaD via internet: uma relação de interferência?. *In: RIBEIRO, A. E; VILLELA, A. M. N; SOBRINHO, J. C; SILVA, R. B. Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010, p. 126-136.

PRADA-ALVARADO, L. E.; FREITAS, T. C; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>. Acesso em: 03 abr. 2019.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, Imigrantes digitais. **NCB University Press**, v. 9, n. 5, p. 1-6, Out. 2001. Disponível em: [http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2\\_intencoes/nativos.pdf](http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf). Acesso em: 11 mar. 2017.

RAMOS, Paulo Eduardo. **Tiras Cômicas e Piadas: duas leituras, um efeito de humor**. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/pt-br.php>. Acesso em: 07 abr. 2019.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RIBEIRO, A. E. As mídias não competem (nem entre si nem com a escola). *In: RIBEIRO, A. E. Novas tecnologias para ler e escrever – algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula*. Belo Horizonte: RHJ, 2012, p. 37-45.

RIBEIRO, A. E. Letramento. *In: RIBEIRO, A. E. Novas tecnologias para ler e escrever – algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula*. Belo Horizonte: RHJ, 2012, p. 33-46.

RIBEIRO, A. E. Tecnologias e novas tecnologias. *In: RIBEIRO, A. E. Novas tecnologias para ler e escrever – algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula*. Belo Horizonte: RHJ, 2012, p. 19-24.

RIBEIRO, A. E. Tecnologias na educação: questões e desafios para a produção de sentidos. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 4, n. 2, p. 151-158, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/09/152-158-Tecnologias-na-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: ROJO, R. H. R; MOURA, Eduardo (orgs). Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

SANTOS, F. M. A. Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 76, p. 55-65, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/10671>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SOARES, Magda. Letramento em verbete: o que é letramento?. *In*: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 13-25.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em: 09 fev. 2019.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, Márcia. Os jovens, a leitura e a escrita. *In*: SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-34.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, A; XAVIER, L. A (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 170-180.

XAVIER, Antônio Carlos. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269080>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016, p. 15-29.

#### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

SOARES, Magda. Alfabetização: o método em questão. *In*: SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão do método**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 15-53.