

Multiletramentos e objetos de conhecimento do ENEM: um olhar sobre as provas de Linguagens, códigos e suas tecnologias¹

Multiliteracies and knowledge objects in the National High School Exam (ENEM): a look at the examinations in the area of Languages, Codes and its Technologies

Multiletramentos y objetos de conocimiento del Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM): una mirada sobre las pruebas de Lenguajes, códigos y sus tecnologías

Luciana Maria Crestani²

Elisane Regina Cayser³

Luciane Maria do Amarante⁴

RESUMO: Neste trabalho, faz-se uma aproximação entre os estudos dos multiletramentos e os objetos de conhecimento que constituem as provas de Linguagens, códigos e suas tecnologias, do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). A base teórica está ancorada, principalmente, nos estudos dos multiletramentos em interface com os Parâmetros Curriculares Nacionais – de Ensino Fundamental (1998) e de Ensino Médio (2000) – e a Matriz de Referência do ENEM (2012). O objetivo principal

¹ Este trabalho é fruto de atividades de pesquisa desenvolvidas no projeto "Letramentos e multiletramentos: leitura e escrita como estratégias de ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento". O projeto envolve docentes e discentes do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF-RS), é coordenado pela Profa. Dra. Luciana M. Crestani e dele participam as coautoras deste artigo.

² Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP, Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo-RS. Contato: lucianacrestani@upf.br

³ Doutoranda em Letras, professora no Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo-RS e coordenadora da Área de Língua Portuguesa. Contato: ecayser@upf.br

⁴ Acadêmica do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo-RS, bolsista de Iniciação Científica UPF. Contato: amaranteluciane@gmail.com

é analisar questões das provas aplicadas entre os anos de 2013 a 2016, com o intuito de compreender de que forma elas contemplam conhecimentos relacionados aos multiletramentos, mais especificamente, às múltiplas semioses e tecnologias envolvidas nos processos de interação, bem como à multiculturalidade inerente às formações sociais. Das questões encontradas abordando tais conhecimentos, foram selecionadas quatro para compor o corpus deste estudo. A análise aponta que esses conhecimentos vêm imbricados, de forma implícita, nos enunciados das questões, exigindo que o leitor tenha certa familiaridade com eles para que consiga interpretá-los corretamente. Também aponta para a necessidade de, cada vez mais, elaborarem-se atividades de ensino efetivamente voltadas aos multiletramentos, com vistas a contribuir para a formação de sujeitos que possam usar os conhecimentos adquiridos na escola para melhor interagir e resolver problemas no meio social.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Objetos de conhecimento da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias.

ABSTRACT: The present work aims to bring together and compare the multiliteracies studies and the knowledge objects featured in the examinations of Languages, Codes and its Technologies of the National High School Exam (ENEM). The theoretical background is mainly based on the multiliteracies studies interfacing with the National Curricular Parameters – for the Elementary School (1998) and the High School (2000) – and the ENEM Reference Matrix (2012). The main purpose of this document is to analyze the questions presented in the examinations from 2013 to 2016, aiming to understand how they include the skills related to multiliteracies, more precisely to the multiple semiosis and technologies involved in the interaction processes, as well as to the multiculturalism inherent to social formations. We selected four questions addressing such skills to be included in the corpus of this study. The analysis indicates that those skills are implicitly intertwined with the wording of the questions, demanding the students to be somewhat familiar with them, so that they could make a proper interpretation of the questions. It also indicates the need to elaborate, more and more, teaching activities which are effectively oriented to multiliteracies, in order to contribute to the formation of individuals who can use the skills acquired in school to improve their interaction and problem solving techniques within the social environment.

KEYWORDS: Multiliteracies. National High School Exam (Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM). Knowledge objects in the area of Language, Codes and its Technologies.

RESUMEN: En este trabajo, se realiza una aproximación entre los estudios de los multiletramentos y los objetos de conocimiento que constituyen las pruebas del área de Lenguajes, códigos y sus tecnologías, del Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM). La base teórica está basada, principalmente, en los estudios de los multiletramentos en interfaz con los Parámetros Curriculares Nacionales – de Enseñanza Básica (1998) y de Enseñanza Media (2000) – y la Matriz de Referencia del ENEM (2012). El objetivo principal es analizar preguntas de las pruebas aplicadas entre los años 2013 y 2016, con la intención de comprender de qué forma estas contemplan conocimientos relacionados a los multiletramentos, más específicamente, a las múltiples semiosis y tecnologías involucradas en los procesos de interacción, y también a la multiculturalidad inherente a las formaciones sociales. De las preguntas encontradas que abordan dichos conocimientos, se seleccionaron cuatro para componer el corpus de este estudio. El análisis indica que estos conocimientos vienen imbricados, de forma implícita, en los

enunciados de las preguntas, exigiendo que el lector tenga cierta familiaridad con ellos para lograr interpretarlos correctamente. También apunta hacia la necesidad de que, cada vez más, se elaboraren actividades de enseñanza dirigidas efectivamente hacia los multiletramentos, con el objeto de contribuir en la formación de sujetos que puedan usar los conocimientos adquiridos en la escuela para interactuar mejor y resolver problemas en el medio social.

PALABRAS-CLAVE: Multiletramentos. Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM). Objetos de conocimiento del área de Lenguajes, códigos y sus tecnologías.

Introdução

Não é de hoje que se tecem reflexões sobre as dificuldades de leitura e de produção textual dos alunos concluintes do Ensino Médio, as quais se evidenciam, principalmente, pelos baixos escores obtidos pelos estudantes nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Apesar de não ser um tema novo, esse é, ainda, um debate necessário, uma vez que, no campo da educação, é sempre longo o caminho entre o surgimento das propostas teóricas e a sua respectiva aplicação na prática pedagógica⁵. Além do mais, os (maus) resultados obtidos pelos estudantes no ENEM indicam que continua o descompasso entre o que é tomado como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa e o que é efetivamente avaliado – e validado, assim, como proposta de ensino – nos exames oficiais.

Documentos norteadores do trabalho em sala de aula como os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam, de longa data⁶, que as aulas de língua materna devem estar voltadas às atividades de leitura e de produção textual, buscando, por meio delas, desenvolver competências que ajudem o sujeito a se tornar autônomo e atuante no meio social. Nessa esteira, também determinam o estudo de diferentes linguagens, códigos e tecnologias implicadas nos processos de interação humana. A Matriz de Referência de Linguagens, códigos e suas

⁵ A exemplo dos estudos sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), que passaram a figurar como propostas de ensino nos Parâmetros Curriculares Nacionais no final da década de 1990 e, ainda hoje, frequentemente não são tomados como objeto de estudo/trabalho em sala de aula.

⁶ Os PCNs do Ensino Fundamental datam de 1998 e os de Ensino Médio, de 2000 (BRASIL, 1998, 2000).

tecnologias do ENEM (BRASIL, 2012) segue na mesma direção, ao indicar as competências a serem avaliadas e os objetos de conhecimento que devem estar contemplados nos exames. Nesse sentido, é possível perceber um diálogo de tais propostas com os estudos dos multiletramentos, os quais voltam seu foco para a leitura e a escrita enquanto práticas sociais e defendem que a escola precisa, cada vez mais, dar conta de um trabalho que reconheça a multiplicidade cultural, semiótica e as diferentes ferramentas tecnológicas implicadas nos processos de interação e de comunicação.

O questionamento que interessa neste artigo é: na prática, ou seja, na formulação das questões do ENEM, como esses aspectos sobre diferentes linguagens (códigos), tecnologias e culturas estão contemplados? Com intuito de responder a tal inquietação, buscou-se analisar questões das provas de Linguagens, códigos e suas tecnologias do ENEM aplicadas entre os anos de 2013 e 2016, observando como tais conhecimentos são “materializados” nesses exames. Neste artigo, apresenta-se a análise de quatro dessas questões.

Este trabalho se justifica na medida em que pode trazer, ao menos, duas contribuições para as práticas de sala de aula: compreender como os objetos de conhecimento em questão figuram no ENEM e, portanto, como estão implicados na leitura e na interpretação de textos; e contribuir para a reflexão acerca de alternativas de trabalho, nas aulas de língua materna, com vistas à abordagem de tais conhecimentos.

O artigo vem assim organizado: primeiramente, exploram-se relações entre as propostas dos PCNs e da Matriz de Referência do ENEM na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias – documentos que estabelecem as competências a serem desenvolvidas no ensino básico – e os estudos a respeito dos multiletramentos; em um segundo momento, analisam-se quatro questões de provas do ENEM da área mencionada, discutindo-se como nelas estão contemplados conhecimentos atinentes à multiplicidade semiótica, tecnológica e cultural. Por fim, tecem-se as considerações finais.

Multiletramentos, PCNs e Matriz de Referência do ENEM: discursos convergentes

Conforme preconizam os PCNs de Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e de Ensino Médio (BRASIL, 2000), as aulas de língua materna devem estar voltadas ao desenvolvimento da competência discursiva/comunicativa dos alunos em diferentes situações de interação social⁷. Para tanto, a leitura e a produção de gêneros textuais⁸ são tidas como atividades centrais, uma vez que a interação entre sujeitos se dá por meio de textos, sejam eles verbais, não verbais ou sincréticos⁹. Como afirma Marcuschi (2008, p. 154), “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. Esse vínculo direto entre a língua(gem) e o contexto também leva à necessidade de se considerar as novas tecnologias da informação e comunicação, já que elas, por se constituírem em novos suportes, instauram peculiaridades específicas no processo interativo que interferem tanto no processo de produção do texto quanto no de sua recepção.

Tome-se como exemplo o caso de um sujeito que precisa realizar uma operação bancária num caixa eletrônico. Para realizá-la, ele precisa utilizar botões, teclas numéricas, reconhecer cores e ler, dominando o momento de acionar cada um desses “códigos”. Não há, portanto, uma linguagem única que está em jogo nesse processo, mas um conjunto de operações que implicam diferentes semioses, o que pode representar uma dificuldade extra para muitas pessoas.

⁷ Os PCN de Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 23) estabelecem que: “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.”

⁸ Gêneros textuais são aqui entendidos como os enunciados concretos, materializados em forma de textos que circulam nas diferentes esferas sociais. De acordo com Fiorin (2012, p. 148), o discurso é da ordem da imanência, do sentido; o texto é da ordem da expressão, da manifestação. O texto é, então, “a realização do discurso por meio da manifestação”.

⁹ Textos sincréticos são aqueles que apresentam linguagem verbal e não verbal em sua constituição, como histórias em quadrinhos, filmes, a maioria dos anúncios publicitários etc.

Outro exemplo é a utilização do aplicativo *whatsapp*. A comunicação via *whatsapp* implica a utilização de linguagem verbal (escrita ou falada) e não verbal, a qual inclui os *emoji*, os símbolos que sinalizam se a mensagem foi ou não enviada e recebida, os ícones que indicam a possibilidade de anexar arquivos, de enviar mensagem de voz, etc. Por certo, esses símbolos próprios da tecnologia do suporte e dessa forma de interação passam despercebidos a quem já tem familiaridade com eles, mas impõem limites à comunicação se um dos sujeitos envolvidos na interação não os domina. Nesse sentido, inclusive, os PCNs de Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 24) defendem que “aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida” está entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, argumentando que “conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social” (BRASIL, 2000, p. 13).

Os estudos dos multiletramentos têm avançado significativamente nessa direção. Eles constituem uma extensão, com novos desdobramentos, dos estudos sobre o letramento, que se preocupam com a leitura e a escrita como práticas sociais. O conceito de letramento surgiu

[...] da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. (SOARES, 2004, p. 6).

Apesar dessa simultaneidade no surgimento do conceito, não há uma aceção única a respeito dele. As concepções variam de acordo com as diferentes perspectivas de abordagem, assim como varia a terminologia adotada para designar o campo de estudos de acordo com o enfoque que a eles se dá¹⁰. Adota-se, aqui, o conceito de Magda Soares, que compreende *letramento* como o

¹⁰Estudos do letramento, dos letramentos, dos letramentos múltiplos, dos multiletramentos, dos novos letramentos etc.

estado ou a condição que adquire o indivíduo que não apenas sabe ler e escrever, mas exerce “as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação” (SOARES, 2002, p. 145). De acordo com a autora, deve-se utilizar o termo no plural – *letramentos* – para enfatizar a ideia de que “diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*”. (SOARES, 2002, p. 157, grifo da autora).

Para Kleiman (2007), os estudos sobre a temática têm como objeto os aspectos relacionados ao uso social da escrita e os impactos sociais desse uso. Acerca da influência desses estudos na escola, Kleiman (2005) lembra que uma das suas principais contribuições é a ampliação do universo textual utilizado na escola, ou seja, a inclusão de novos gêneros textuais que circulam socialmente e são compostos por múltiplas semioses, proporcionando, assim, o estudo de outras linguagens, além da verbal, implicadas nos processos de comunicação via diferentes tecnologias. No artigo *Letramento na contemporaneidade*, Kleiman (2014) também levanta a necessidade de uma perspectiva de ensino que contemple o “letramento digital”, incluindo práticas efetivas de leitura e de escrita por meio das tecnologias digitais, com vistas à emancipação social dos sujeitos, ou, nas palavras da autora, visando à “criação de oportunidades para que os sujeitos abandonem um tempo e um espaço de desigualdades.” (KLEIMAN, 2014, p. 80).

O termo *multiletramento* surgiu em 1996, quando um grupo de pesquisadores do letramento¹¹ se reuniu em Nova Londres (EUA) – o grupo ficou conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL) – para debater questões de letramento nas escolas face à influência das novas tecnologias e da multiculturalidade existente nos cenários educacionais. Segundo o GNL, diante

¹¹Courtney Cadzen, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Camen Luke, Sara Michaels, Martin Nakata. (ROJO, 2012).

de todas as novas tecnologias que haviam surgido até aquele momento, e que ainda surgiriam e, com elas, as manifestações multiculturais que emergiam, era necessário um novo termo, mais abrangente, que desse conta do trabalho e do uso dessas ferramentas nas práticas letradas. Assim, o termo foi cunhado para abarcar a multiplicidade cultural e semiótica que envolve as práticas sociais de letramento na atualidade (ROJO, 2012).

A multiplicidade cultural diz respeito às diferentes culturas locais e populares, as quais ganham espaço e se tornam mais visíveis também em virtude das possibilidades de difusão e da abrangência dos meios de comunicação. A intolerância cultural leva à exclusão, à marginalização de grupos sociais, e é preciso, então, que a escola busque alternativas de trabalho com vistas ao (re)conhecimento das diferentes culturas e à aceitação delas. Em outras palavras, propõe-se que a escola desenvolva mecanismos para promover o respeito às diferentes manifestações culturais que emergem no ambiente escolar — e, por certo, fora dele —, e aos diferentes juízos de valor sobre o que é belo, feio, normal etc. Um trabalho nessa direção implica conceber, nas palavras de Rojo (2012), uma nova ética e novas estéticas.

A multiplicidade semiótica está relacionada aos diferentes sistemas semióticos (cores, imagens, sons, escrita, símbolos, etc.) que constituem os textos, os quais são produzidos e veiculados em diferentes suportes tecnológicos, que possibilitam diferentes formas de produção e agregam características específicas aos gêneros¹². Kleiman (2014, p. 81) defende que a leitura do texto digital exige uma formação voltada aos multiletramentos, e que o ensino dos multiletramentos envolve “a inclusão no currículo de todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos - linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual – inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo.” Assim, os estudos dos multiletramentos enfatizam a importância das ferramentas tecnológicas, que requerem, segundo Rojo (2012,

¹² Tome-se o exemplo da reportagem on-line. Diferentemente da impressa, ela pode agregar vídeos, áudios, infográficos animados, hiperlinks, galeria de imagens. Tais elementos implicam diferentes semioses, diferentes modos de ler e influenciam no processo de comunicação/interação (CRESTANI, 2014).

p. 21), novas práticas “de produção nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas”.

A ideia de um ensino de língua materna voltado para tais perspectivas está imbricada na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do ENEM em várias passagens, a exemplo de quando se estabelecem os objetos de conhecimento a serem avaliados na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias:

Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação - modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas. [...] Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania [...]; diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais. [...]

Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social - o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais [...]; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias. (BRASIL, 2012, p. 14-15, grifo nosso).

Evidencia-se, com isso, uma relação dialógica contratual¹³ (BAKHTIN, 2003) entre as propostas dos multiletramentos e os conteúdos e competências previstos na Matriz de Referência da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias do ENEM. Também os PCNs de Língua Portuguesa – tanto de Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) como de Ensino Médio (BRASIL, 2000) – dialogam com tais estudos, na medida em que defendem que a escola deve voltar-se ao ensino da leitura e da produção de gêneros textuais como práticas sociais, enfatizando o papel dos aparatos tecnológicos nesse processo e a importância do respeito às diferenças.

Em contraponto, embora façam referência à existência de diferentes gêneros sincréticos que circulam socialmente (como as notícias, as publicidades, etc.), postulando que se deve atentar aos recursos não verbais implicados nesses

¹³ Para Bakhtin (2003), as relações dialógicas entre enunciados/discursos podem ser contratuais (de concordância, complementação etc.) ou polêmicas (de recusa, crítica etc.).

gêneros, é possível perceber, nos PCNs (BRASIL, 1998, 2000), que a ênfase da abordagem recai sobre os textos verbais (orais e escritos), enquanto nos multiletramentos ela se volta aos textos multissemióticos. Talvez isso se deva, ainda, à importância histórica dada à linguagem verbal em relação às demais, o que, até hoje, reverbera nas escolas. Como diz Lemke (2010, p. 1):

[...] nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeos, efeitos sonoros, voz em áudio, músicas, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.).

Tecidas algumas aproximações entre os estudos dos multiletramentos e as propostas norteadoras do ensino de língua materna, passa-se à análise das questões das provas do ENEM, no intuito de observar como conhecimentos atinentes às múltiplas semioses, às múltiplas tecnologias e à multiculturalidade se materializam nas questões propostas no exame.

Análise de Questões do ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio acontece anualmente, em nível nacional, desde 1998, quando foi criado pelo Ministério da Educação com o intuito de auferir os índices de aprendizado dos alunos durante o período escolar, em diferentes áreas. Desde então, vem crescendo sua importância no cenário educacional, sendo que, atualmente, o ENEM constitui uma das principais formas de ingresso no ensino superior, seja por conta do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) – sistema em que universidades públicas utilizam a nota do ENEM para selecionar os candidatos –, seja por conta do Programa Universidade para Todos (ProUni), que vincula a concessão de bolsas de estudo em universidades particulares à nota obtida no exame.

As provas do ENEM são constituídas por cento e oitenta questões objetivas e uma redação, tendo como intuito avaliar competências atinentes às quatro áreas: Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e suas


tecnologias; Linguagens, códigos e suas tecnologias; e Matemática e suas tecnologias.

Nesse contexto, a metodologia adotada para este trabalho foi a seguinte: das provas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias dos últimos quatro anos – 2013 a 2016 –, buscou-se identificar questões em que estivessem contemplados conhecimentos relativos à multiplicidade semiótica, cultural e tecnológica. Das muitas questões encontradas, foram selecionadas quatro para compor este artigo: duas da prova de 2013, uma da prova de 2014 e uma da prova de 2015.

Na primeira questão analisada, exploram-se aspectos concernentes às múltiplas semioses e à inter-relação entre elas para produção de sentidos. Na segunda questão, além das múltiplas semioses, observam-se também os conhecimentos atinentes às múltiplas tecnologias implicadas na pergunta. Nas outras duas, analisam-se aspectos multiculturais nelas abarcados.

A primeira questão analisada (Quadro 1) é da prova de 2013.

Quadro 1 - Questão n. 97 - ENEM 2013

<p>QUESTÃO 97</p> <p>TEXTO I</p> <p>Andaram na praia, quando saímos, oito ou dez deles; e daí a pouco começaram a vir mais. E parece-me que viriam, este dia, à praia, quatrocentos ou quatrocentos e cinquenta. Alguns deles traziam arcos e flechas, que todos trocaram por carapuças ou por qualquer coisa que lhes davam. [...] Andavam todos tão bem-dispostos, tão bem feitos e galantes com suas tinturas que muito agradavam.</p> <p><small>CASTRO, S. A carta de Pero Vaz de Caminha. Porto Alegre: L&PM, 1996 (fragmento).</small></p> <p>TEXTO II</p>  <p><small>PORTINARI, C. O descobrimento do Brasil. 1956. Óleo sobre tela, 199 x 169 cm. Disponível em: www.portinari.org.br. Acesso em: 12 jun. 2013.</small></p>	<p>Pertencentes ao patrimônio cultural brasileiro, a carta de Pero Vaz de Caminha e a obra de Portinari retratam a chegada dos portugueses ao Brasil. Da leitura dos textos, constata-se que</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> A a carta de Pero Vaz de Caminha representa uma das primeiras manifestações artísticas dos portugueses em terras brasileiras e preocupa-se apenas com a estética literária.<input type="radio"/> B a tela de Portinari retrata indígenas nus com corpos pintados, cuja grande significação é a afirmação da arte acadêmica brasileira e a contestação de uma linguagem moderna.<input checked="" type="radio"/> C a carta, como testemunho histórico-político, mostra o olhar do colonizador sobre a gente da terra, e a pintura destaca, em primeiro plano, a inquietação dos nativos.<input type="radio"/> D as duas produções, embora usem linguagens diferentes — verbal e não verbal —, cumprem a mesma função social e artística.<input type="radio"/> E a pintura e a carta de Caminha são manifestações de grupos étnicos diferentes, produzidas em um mesmo momento histórico, retratando a colonização.
---	--

Fonte: INEP (2013).

A questão nº 97, do ENEM 2013, traz dois textos de naturezas diferentes: o texto 1 é de natureza verbal e consiste num fragmento da Carta de Pero Vaz de Caminha; o texto 2 é a tela "O descobrimento do Brasil", de Portinari. Considerando que a tela vem acompanhada do título verbal que ancora seu significado, este é tomado como um texto sincrético, em que as duas linguagens convergem para a construção do sentido.

Como o próprio enunciado diz, "A carta de Pero Vaz de Caminha e a obra de Portinari retratam a chegada dos portugueses ao Brasil". Porém, retratam o tema por meio de diferentes sistemas semióticos. Assim, a questão implica a interpretação de um texto verbal (fragmento da carta), de um texto sincrético (tela e título da obra) e a percepção das relações dialógicas¹⁴ (ou interdiscursivas)¹⁵ entre ambos. Para responder à questão adequadamente, é preciso analisar a tela e os elementos que a compõem (grupo de indígenas, mar, navio ao longe), observando, entre outros aspectos: a) as marcas características que permitem perceber que se trata de um grupo de indígenas (lanças, corpos nus e pintados, corte de cabelo) e os traços do objeto à frente, que permitem inferir se tratar de um navio; b) o modo como os sujeitos estão dispostos, formando uma aglomeração, o que se conclui, principalmente, pela quantidade de cabeças e lanças que aparecem na imagem, representando, de forma metonímica, o grande número de indígenas a observar o navio; c) os traços gestuais e corporais dos sujeitos que olham e apontam para o navio que se aproxima. Todos esses elementos estão implicados na construção do sentido de "inquietação dos nativos" diante da situação, como sugere a alternativa correta¹⁶.

¹⁴Sobre as relações dialógicas, postula Bakhtin (2003, p. 331): "dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista etc.)".

¹⁵ Interdiscurso é tomado, aqui, como sinônimo de dialogismo constitutivo, "que não se mostra no fio do discurso" (FIORIN, 2006, p. 32). Outros autores nomeiam de modo diferente essa forma de dialogismo: Authier-Revuz (1982) chama de heterogeneidade constitutiva; Koch (1991), de intertextualidade em sentido amplo.

¹⁶ Há outros conhecimentos implicados na pergunta, como a função social dos dois gêneros, conhecimentos históricos sobre o descobrimento do Brasil (quem foi Pero Vaz de Caminha, por exemplo, e o ano em que o Brasil foi descoberto) e de literatura. No entanto, tanto nesta como nas demais questões analisadas, mantém-se o foco restrito aos conhecimentos sobre multiplicidade semiótica, tecnológica e cultural implicados nas questões.

É preciso, portanto, ler a imagem tanto quanto ler o texto verbal, relacionando as diferentes linguagens presentes em cada um desses gêneros textuais para responder à questão. A propósito, as imagens são “grandezas semióticas constituídas por elementos de outros sistemas semióticos (cores, formas, gestualidade, etc.) que também possuem significação e que, como constituintes do arranjo sincrético, estão a serviço da construção dos sentidos do enunciado como um todo”. (CRESTANI; BOFF, 2016, p. 31).

Exploram-se, então, na questão acima, a percepção de efeitos de sentido criados pela linguagem não verbal e a capacidade de relacioná-los à linguagem verbal do enunciado, ou seja, exige-se a competência de inter-relacionar semioses na leitura e interpretação textual. Nessa perspectiva, tal como defende Lemke (2010), é preciso que a instituição escolar reconheça a importância das outras semioses que não apenas o signo verbal nos processos de comunicação/interação. Mais ainda, como diz Rojo (2013a), é preciso que desenvolva categorias para analisar as semioses que as multimídias envolvem e para compreender os efeitos de sentido que produzem.

A segunda questão analisada (Quadro 2) é também da prova de 2013 e apresenta uma crítica a certas formas de utilização das ferramentas tecnológicas.

Quadro 2 – Questão n.125 – ENEM 2013

QUESTÃO 125

A tirinha denota a postura assumida por seu produtor frente ao uso social da tecnologia para fins de interação e de informação. Tal posicionamento é expresso, de forma argumentativa, por meio de uma atitude

Fonte: INEP (2013).

- A** crítica, expressa pelas ironias.
- B** resignada, expressa pelas enumerações.
- C** indignada, expressa pelos discursos diretos.
- D** agressiva, expressa pela contra-argumentação.
- E** alienada, expressa pela negação da realidade.

No texto da questão 125 (ENEM, 2013), aparecem três situações distintas. Na primeira delas, ao alto, aparece num retângulo dentro do qual se lê: “No mundo conectado não há preconceitos”. Abaixo dele, um garoto entusiasmado (o que se nota pela expressão facial), sentado em frente a um computador, digita seu perfil numa rede social: “Sou, alto, loiro e sincero”, sendo que sua aparência (moreno, de cabelo pixaim) e sua atitude (mentindo) dizem o contrário. É preciso, portanto, contrapor elementos da imagem com elementos dos enunciados verbais para perceber o sentido polêmico ali subjacente.

Na segunda situação, ao alto, dentro do retângulo se lê: “Não há ignorância”. Porém, contrariando o que se afirma nesse enunciado, abaixo dele aparece a imagem de um garoto lendo um livro (ou uma revista) e outro que lhe diz, com ar de desdém: “Ler pra quê? Tem tudo na wikipédia”. O olhar de espanto do menino que lê e o ponto de interrogação sobre sua cabeça constituem a resposta – de estranhamento – dada ao outro. Assim, o sentido de “ignorância” se constrói pela conjunção das linguagens verbal e não verbal.

No enunciado verbal, o garoto despreza a leitura, apregoando que tudo de que se precisa se encontra na wikipédia (fonte não reconhecida como confiável/científica). Na linguagem não verbal, as expressões corporais e faciais do menino que desdenha da leitura acentuam a ideia de “ignorância”, assim como as do outro que responde em silêncio, com o estranhamento, representado pelos olhos de espanto e o ponto de interrogação sobre a cabeça. Mais uma vez, tem-se a cena retratada negando, através da representação da realidade, o enunciado acima da imagem: de que no mundo conectado não há ignorância.

Na terceira situação, ao alto, dentro do retângulo, se lê: “E também não há covardia”. Abaixo do enunciado, aparece a imagem de uma garota segurando um celular, por meio do qual chega uma nova mensagem: “Eu não te amo mais”, supostamente recebida do seu até então namorado. O fragmento faz uma referência à facilidade (e à insensibilidade) de se esconder atrás dessa ferramenta em situações que requereriam uma conversa presencial. Assim, a imagem da garota recebendo, via celular, a mensagem de “Eu não te amo mais” contradizem a ideia de que não há covardia, enunciada verbalmente ao alto, no retângulo.

Mais uma vez, é a união das múltiplas semioses que constroem o sentido: para aprendê-lo, não basta ler apenas o enunciado verbal ao alto, não basta ler apenas a imagem, não basta ler a mensagem do celular. É preciso integrar todos esses elementos para construir o sentido.

Nesta charge, entre os enunciados verbais enquadrados nos retângulos ao alto e os elementos verbais e não verbais utilizados para ilustrar as situações estabelecem-se posições de confronto, de divergência, o que marca o caráter irônico do texto e a postura crítica do produtor da tira quanto à má utilização desses instrumentos tecnológicos. Para entendê-la, então, o aluno precisa, novamente, conjugar elementos da linguagem verbal e da não verbal, ou seja, interpretar elementos de diferentes semioses, cruzando-os.

Além do fato de implicar múltiplas semioses, essa questão remete aos multiletramentos também porque requer que o aluno conheça e faça uso de tais ferramentas tecnológicas. Um aluno que não tem acesso a computador, por exemplo, talvez não entenda que a fala do primeiro garoto “Sou alto, loiro e sincero” é um discurso próprio da construção de perfis em redes sociais. Tampouco entenderá a fala do segundo garoto, afinal o que seria “wikipédia?”. Também é preciso saber que o celular permite o envio/recebimento de mensagens de texto e de voz. Assim, a questão faz menção às mudanças nas práticas sociais que vêm ocorrendo por conta das possibilidades advindas com os novos meios de informação e comunicação.

A questão analisada abaixo (Quadro 3) é da prova de 2014 e contempla aspectos multiculturais.

Quadro 3 - Questão n. 129 - ENEM 2014

QUESTÃO 129

No Brasil, a origem do *funk* e do *hip-hop* remonta aos anos 1970, quando da proliferação dos chamados "bailes *black*" nas periferias dos grandes centros urbanos. Embalados pela *black music* americana, milhares de jovens encontravam nos bailes de final de semana uma alternativa de lazer antes inexistente. Em cidades como o Rio de Janeiro ou São Paulo, formavam-se equipes de som que promoviam bailes onde foi se disseminando um estilo que buscava a valorização da cultura negra, tanto na música como nas roupas e nos penteados. No Rio de Janeiro ficou conhecido como "*Black Rio*". A indústria fonográfica descobriu o filão e, lançando discos de "equipe" com as músicas de sucesso nos bailes, difundia a moda pelo restante do país.

DAYRELL, J. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

A presença da cultura *hip-hop* no Brasil caracteriza-se como uma forma de

- A lazer gerada pela diversidade de práticas artísticas nas periferias urbanas.
- B entretenimento inventada pela indústria fonográfica nacional.
- C subversão de sua proposta original já nos primeiros bailes.
- D** afirmação de identidade dos jovens que a praticam.
- E reprodução da cultura musical norte-americana.

Fonte: INEP (2014).

Ao contrário das duas questões analisadas anteriormente, mais voltadas às múltiplas semioses e tecnologias, esta terceira questão – questão 129, ENEM 2014 – pode ser tomada como um exemplo da abordagem multicultural, na perspectiva proposta pelos estudos dos multiletramentos. Ela consiste num fragmento de um texto verbal que traz informações sobre "a origem do *funk* e do *hip-hop*", explicando se tratarem de manifestações culturais nascidas na periferia, em cujos bailes "foi-se disseminando um estilo que buscava a valorização da cultura negra, tanto na música como nas roupas e nos penteados". Aponta, portanto, manifestações culturais – música, ritmo, estilo de vestimentas, penteados – que não fazem parte da cultura considerada como erudita e que, até pouco tempo, não eram reconhecidas socialmente, tampouco constituíam objetos de estudo no ambiente escolar. A resposta considerada correta refere que o *hip-hop* se constitui como uma forma de "afirmação da identidade dos jovens que a praticam". Isso se aplica também a outras manifestações culturais, uma vez que os adeptos de uma prática cultural acabam se identificando como parte daquele grupo e adotando vestimentas, expressões linguísticas, comportamentos próprios do grupo.

Tomar essas manifestações culturais como objetos de conhecimento implicados em avaliações governamentais significa conceder-lhes espaço e revesti-las de importância, valorizando formas de expressão de grupos minoritários e promovendo o respeito à diversidade e à multiculturalidade. Nesse

contexto, (re)conhecer a cultura do outro pode ser um primeiro passo para começar a respeitá-lo, assim como para compreender que a identidade implica diretamente a alteridade¹⁷. Por certo, isso exige que se desenvolvam a “nova estética” e a nova “ética” propostas nos estudos dos multiletramentos (ROJO, 2012, p. 16), no sentido de reconhecer e respeitar escolhas individuais, levando em conta que o belo para alguns não é necessariamente o belo para outros, e que os diferentes juízos de valor sobre as coisas não são uns melhores que os outros: são diferentes, já que baseados em experiências, em vivências pessoais diferentes.

A última questão analisada (Quadro 4) é da prova de 2015.

Quadro 4 – Questão n. 115 – ENEM 2015

QUESTÃO 115	
Yaô	
Aqui có no terreiro Pelú adié Faz inveja pra gente Que não tem mulher No jacutá de preto velho Há uma festa de yaô Ôi tem nêga de Ogum De Oxalá, de Iemanjá Mucama de Oxossi é caçador Ora viva Nanã Naná Buruku Yô yôo Yô yôoo No terreiro de preto velho iaiá Vamos saravá (a quem meu pai?) Xangô!	A canção Yaô foi composta na década de 1930 por Pixinguinha, em parceria com Gastão Viana, que escreveu a letra. O texto mistura o português com o iorubá, língua usada por africanos escravizados trazidos para o Brasil. Ao fazer uso do iorubá nessa composição, o autor A promove uma crítica bem-humorada às religiões afro-brasileiras, destacando diversos orixás. B ressalta uma mostra da marca da cultura africana, que se mantém viva na produção musical brasileira. C evidencia a superioridade da cultura africana e seu caráter de resistência à dominação do branco. D deixa à mostra a separação racial e cultural que caracteriza a constituição do povo brasileiro. E expressa os rituais africanos com maior autenticidade, respeitando as referências originais.
<small>VIANA, G. Agô, Pixinguinha! 100 Anos. Som Livre, 1997.</small>	

Fonte: INEP (2015).

A questão nº 115 – prova de 2015 – também contempla a multiculturalidade, abordando aspectos relacionados à língua e à cultura religiosa de origem africana. A questão traz a letra da música *Yaô*, explicando que esta foi composta por Pixinguinha (canção) e Gastão Viana (letra) a partir da mistura de

¹⁷ A identidade se estabelece por semelhanças e também por diferenças em relação ao outro.

duas línguas, o português e o “iorubá, língua usada por africanos escravizados trazidos para o Brasil”, conforme explica o texto da questão. Os vocábulos na língua *iorubá* que aparecem no texto remetem às divindades ou *orixás* próprios dos cultos religiosos afro-brasileiros, como o Candomblé e a Umbanda. Assim sendo, esta questão traz à tona elementos da pluralidade cultural, tanto linguística quanto religiosa, constituinte de nossa sociedade.

Por certo, dada a diversidade étnica e cultural que constitui nossa sociedade, a abordagem multicultural não pode se restringir aos ritmos, línguas e rituais religiosos afro-brasileiros. Nesse sentido, é preciso destacar que, embora as duas questões sobre multiculturalidade ora exploradas enfoquem manifestações afro-brasileiras, nas provas analisadas encontraram-se também questões relativas à cultura indígena, à cultura nipônica, à diversidade linguística, aos portadores de necessidades especiais, entre outras especificidades. Assim, o fato de outras perspectivas culturais constituírem-se como “objetos de conhecimento” na prova do ENEM já é indício de uma abertura e uma preocupação maior com o multiculturalismo no campo educacional e no currículo escolar.

Observe-se, ainda, que para responder à questão o aluno não precisa necessariamente de um conhecimento específico, como reconhecer termos da língua *iorubá* ou saber que os vocábulos ali referidos são próprios deste ou daquele culto afro-brasileiro. Trata-se de uma pergunta que pode(ria) ser respondida tomando-se como base valores difundidos na escola. Explique-se: se no ambiente escolar forem cultivados e desenvolvidos valores e propostas de ensino-aprendizagem voltadas à multiculturalidade e ao respeito à diversidade, as alternativas “a”, “c” e “d” soarão incoerentes ao aluno, tendo em vista que sugerem, em alguma medida, supremacia de uma cultura, de um povo sobre outro. Restariam, então, as alternativas “b” e “e” como escolha para o aluno, sendo que a “b” soaria mais familiar se na escola proliferassem discursos sobre o hibridismo cultural tão característico de nossa sociedade. Afinal, o interdiscurso (BAKHTIN, 2003), entendido aqui como tudo aquilo que se ouve ou se lê sobre determinados assuntos, tem papel essencial na construção de sentidos: por meio

dele se constroem os conhecimentos de mundo que, como explica Kleiman (2013), servem de base para as inferências no momento da leitura.

A Título de Conclusão

As questões analisadas, embora consistam numa pequena amostragem, dão conta de responder ao objetivo geral deste trabalho: compreender como nelas estão contemplados conhecimentos acerca das múltiplas semioses, tecnologias e culturas.

A análise permitiu observar que tais conhecimentos vêm implicados na composição das questões, exigindo que o leitor os (re)conheça e tenha certa familiaridade com eles para que consiga interpretar e responder corretamente ao que se pede. Exemplo disso é o modo como, na segunda questão analisada (questão 125 – ENEM 2013), são inter-relacionados elementos verbais e não verbais, diferentes semioses, portanto, para a construção do sentido de ironia do texto. Além disso, a interpretação da questão requer conhecimentos sobre as tecnologias de comunicação e aspectos relacionados à utilização delas no dia a dia: enviar/receber mensagens pelo celular, pesquisar em sites da web, saber o que é a Wikipédia, criar perfis em redes sociais.

Também os aspectos multiculturais estão implicados nas questões de forma indireta. Os enunciados das duas últimas questões analisadas trazem em si explicações sobre os componentes culturais abordados, contribuindo para enriquecer os conhecimentos do leitor. Em ambas, o que se exige não é um conhecimento pontual, específico sobre aquela manifestação cultural (conhecer a língua *iorubá* ou reconhecer características específicas do *hip-hop*, por exemplo), mas, sim, conhecimentos de ordem mais geral, relacionados aos (inter)discursos que circulam – e que deveriam circular na escola – sobre tal tema.

Assim, os objetos de conhecimentos do ENEM apontam para a mesma direção proposta nos estudos dos multiletramentos: a de que a escola deve assumir como sendo de sua responsabilidade o trabalho com esses

conhecimentos. Nesse sentido, as provas do ENEM constituem um rico material para ser explorado em sala de aula¹⁸: uma única questão pode suscitar pesquisas na *internet*, debates, leitura, interpretação e produção de gêneros variados, contemplando o trabalho com diferentes semioses e tecnologias e fomentando, assim, o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas relacionadas às práticas sociais. Além disso, as questões servem de base para pensar os (novos?) conteúdos e perspectivas de trabalho a serem adotados na escola.

Reitera-se, enfim, a importância de um trabalho nessa direção no âmbito escolar, não apenas para melhorar os índices de desempenho dos alunos nesses exames, mas, principalmente, para o desenvolvimento de competências e valores atinentes à vida em sociedade.

¹⁸As obras organizadas por Rojo (2012) e Rojo (2013b) podem contribuir para o desenvolvimento de propostas de trabalho em sala de aula na perspectiva dos multiletramentos.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, Paris, v. 26, p. 91-151, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de referência ENEM*. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em: 24 abr. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 28 abr. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC: SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2015.
- CRESTANI, Luciana Maria. Sincretismo de linguagens e efeitos de sentido no jornalismo on-line. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 10, p. 456 -474, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/4434/3097>. Acesso em: 20 maio 2017.
- CRESTANI, Luciana Maria; BOFF, Josiane. Relações dialógicas e produção de sentidos: análise do anúncio publicitário da Femaça 2015. *Signo*, Santa Cruz do Sul, SC, v. 41, n. 71, p. 27-36, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7134>. Acesso em: 3 mar. 2017.
- FIORIN, José Luiz. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA E SILVA, Maria Cecília (org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. p. 145-165.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Exame nacional do ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_ene_m2013_dom_amarelo.pdf. Acesso em: 10 maio 2015.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame nacional do ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/CAD_ENEM_2014_DIA_2_05_AMARELO.pdf. Acesso em: 10 maio 2015.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame nacional do ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%202_05_AMARELO.pdf. Acesso em: 10 maio 2015.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 5 jul. 2017.

KLEIMAN, Ângela. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2017.

KLEIMAN, Ângela. *Preciso "ensinar" o letramento? não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel – Unicamp: MEC, 2005.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno? *DELTA*, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 529-543, 1991.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009. Acesso em: 15 nov. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane. Alfabetização e multiletramentos (entrevista). *Plataforma do Letramento*. 2013a. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/246/roxane-rojo-alfabetizacao-e-multiletramentos.html>. Acesso em: 20 ago. 2017.

ROJO, Roxane. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013b.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento e cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2015.