

Tecnologias digitais e ensino: análise de um trabalho de produção de vídeos sob a óptica dos gêneros

Digital Technologies and teaching: analysis of a video production from the perspective of genre

Flávia Danielle Sordi Silva MIRANDA¹

RESUMO: No artigo são apresentadas reflexões acerca da interface entre linguagens e tecnologias e suas implicações para o ensino. Foi realizado um estudo de caso na sala de aula de uma professora de Biologia que trabalhou com a produção de vídeos no programa *MovieMaker* com seus alunos de Ensino Médio. Os resultados da pesquisa mostraram como trabalhar sob a óptica dos gêneros pode trazer importantes respaldos para um ensino dialógico.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Tecnologias Digitais; Ensino, Produção de vídeo, Letramentos multimidiáticos críticos.

ABSTRACT: In this paper, reflections are presented about the relationship between languages and technologies and their implications for teaching. We did a case study in the classroom from a teacher of High School who worked with video production in *MovieMaker*. The results of the research showed how to work from the perspective of genre can bring important backrests for a dialogic teaching

KEYWORDS: Genre; Digital Technologies; Teaching; Video production; Critical multimedia literacy.

1. Introdução: O lugar dos gêneros no ensino mediante as novas práticas discursivas

Parece-nos que o que está em conflito é muito mais a nossa própria compreensão do que seja gênero. E agora, José? (BUNZEN, 2004, p. 19)

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, CEP 13083-859, CAMPINAS –SP – BRASIL. Docente de Linguística na AFARP-UNIESP. E-mail: flaviasordi@gmail.com

A abordagem de gêneros em salas de aulas brasileiras tornou-se, nos últimos anos, gradativamente mais presente, de acordo com professores, em suas práticas e, frequentemente, defendida por estudiosos relacionados à área da linguagem devido ao fato de possibilitar práticas educacionais diferentes daquelas propagadas por um ensino tradicional e hermético.

Grande parte desta entrada expansiva dos gêneros nas práticas letradas das escolas do país deu-se em função dos reflexos de estudos dos gêneros por teóricos de diversas tradições, como por exemplo, advindos da escola australiana ou de Sidney, escola de Genebra e escola Norte-Americana ou da Nova-Retórica (BUNZEN, 2004).

Ademais, a forte presença ou, pelo menos, afirmação dessa presença no contexto de ensino brasileiro básico deve-se também à recomendação de documentos oficiais, como os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (BRASIL, 1998) – **PCNs** – ou as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (BRASIL, 2006) – **OCEM** – para que os gêneros sejam objetos de estudos e de ensino.

Contudo, como apontado por Bunzen (2004), a apropriação dos gêneros como objetos de ensino aconteceu de forma indistinta, na qual a diferença entre as perspectivas teóricas “foram praticamente ‘camufladas’; como se houvesse apenas uma direção para abordar ‘os gêneros’ em sala de aula” (BUNZEN, 2004, p.1) e a própria definição do conceito parece ter sido perdida, levando o autor ao questionamento do que fazer mediante isso: “E agora, José?”, conforme o trecho reproduzido como epígrafe.

Se esta já é uma problemática posta, nos últimos anos, com os avanços de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC – que propiciaram o surgimento ou transformação de práticas letradas e discursivas fora e dentro das escolas, nova questão emerge: Quais as implicações, diante do aparecimento e/ou (re)configuração de gêneros discursivos decorrentes de novas práticas comunicativas para a Educação Básica?

A partir disso, o presente artigo busca refletir sobre o papel ocupado pelos gêneros como objetos de ensino em face da contemporaneidade, fortemente marcada pelas tecnologias digitais, por meio da análise de dados gerados em estudo de caso de uma sala de aula da Educação Básica no interior de São Paulo, de 1º ano do Ensino Médio, em que a professora de Biologia propôs um trabalho bimestral em forma de vídeo para os estudantes.

2. Compreendendo a óptica dos gêneros: os estudos bakhtinianos e as TDIC

O estudo dos gêneros vem de longa data, podendo-se citar desde a Antiguidade com Platão e Aristóteles e a divisão entre os gêneros épicos, líricos e dramáticos até trabalhos mais recentes que abordam gêneros produzidos ou circulantes em meios digitais, como *blogs* e *e-mails*, entre outros. Como já apontado na introdução, também há variadas tradições com referenciais teóricos e metodológicos distintos abarcando o conceito. No presente artigo, fundamentar-nos-emos na perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros, estendendo a teoria para a compreensão desses frente à tecnologia digital.

No popular e comumente referido texto “Os gêneros do discurso”, Bakhtin declara que os enunciados se constituem através de gêneros, os quais compõem conjunto abastado e heterogêneo. Estes, segundo o autor, são “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003[1952-1953], p. 261), o que sugere serem mutáveis em certa medida. Nas palavras do teórico:

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, linguístico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2003[1952-1953], p.268).

Com efeito, não existiria enunciação concreta fora da língua, ou seja, sem estar configurada por meio dos gêneros. Dessa forma, notamos que, para o filósofo russo, os gêneros são formados também sócio histórico e culturalmente, circulando em práticas que estão interminavelmente em diálogo com outras, tanto anteriores, como porvindouras. Por um lado, se os gêneros são situados nas práticas sociais, culturais e históricas, por outro lado, teriam elementos intrínsecos.

Conforme Bakhtin, “esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado” (BAKHTIN, 2003[1952-1953], p. 261), encontrando-se ainda todos relacionados entre si e necessitando serem entendidos nos contextos de enunciação e no âmbito das relações dialógicas que estabelecem, uma vez que “o enunciado em sua plenitude é informado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros

enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro” (BAKHTIN, 2003[1952-1953], p. 3013).

Assim, ainda que o teórico não tenha abordado os gêneros emergentes ou (re)configurados com o advento das TDICs, até por uma questão temporal, acreditamos ser plausível trabalhar com os conceitos bakhtinianos para a abordagem deles, levando em conta que as novas mídias e seus produtos são passíveis de serem observados também em seus conteúdos temáticos, estilos e construções composicionais, uma vez que tais elementos podem ser orientadores da compreensão dos novos gêneros digitais ou daqueles remediados pelas tecnologias. Segundo Bawarshi e Reiff:

Os pesquisadores estão interessados não só no modo como os gêneros são “remediados”, mas também em como os contextos digitais da comunicação modificam o acesso aos gêneros, reconfiguram limites (inclusive limites temporais) e geram novas formas de colaboração (2013, p. 198).

Nesse sentido, trazemos, no artigo, a análise de uma atividade proposta por uma professora de Biologia, que escolheu o usou das TDIC para a produção de vídeos produzidos por meio de computadores ou celulares como trabalho bimestral de sua disciplina, devido ao fato de conhecer a prática extraescolar de seus alunos, isto é, o já dito/visto (CORRÊA, 2004) pelo alunado que utilizava tecnologias digitais para a recepção (em *sites* como *Youtube*), produção e edição de vídeos que eram divulgados, sobretudo, em redes sociais como o *Facebook*.

Nosso trabalho se pautou em verificar em que medida as tecnologias puderam ou não reconfigurar as práticas letradas desses alunos na produção de um gênero que não é recente, porém, que adquiriu características diferenciadas a partir do surgimento de programas de edição de vídeo facilmente acessíveis na internet ou existentes nos próprios pacotes básicos de computadores.

3. Metodologia: como o *corpus* foi gerado

A pesquisa que gerou o artigo fez parte de um trabalho maior de qualificação de área desenvolvido no Instituto de Estudos da Linguagem² da Universidade Estadual de

² Gostaríamos de agradecer imensamente ao professor Marcelo El Khouri Buzato, professor do departamento de Linguagens e Tecnologias do IEL/UNICAMP, pela supervisão na pesquisa maior para

Campinas e pode ser caracterizada como qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; SCHWANDT, 2006), inserida no campo da Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2006; ROJO, 2006) e de cunho etnográfico (ERICKSON, 1984; STREET, 2009), posto que a pesquisadora acompanhou as aulas de uma professora da rede pública do estado de São Paulo, por meio de observações e, posteriormente, produziu diários de campo.

Ao todo, foram acompanhadas e gravadas, em áudio, 6 aulas de 50 minutos (5 horas de gravação) da professora *L*³ em uma escola municipal do interior de São Paulo (Ribeirão Preto) em duas de suas turmas, correspondentes ao primeiro ano do Ensino Médio. As gravações foram autorizadas pela Diretoria de Ensino da cidade, bem como pela docente responsável pelas aulas e, em um segundo momento, transcritas em arquivo *word* para fins analíticos.

No artigo, em particular, enfocaremos duas aulas em um primeiro ano de Ensino Médio, nas quais houve instruções da docente para a produção dos vídeos por meio do programa de edição denominado *MovieMaker*. A seguir serão trazidos excertos das transcrições para análise e reflexões.

4. A perspectiva da docente *L*

Nesta seção transcrevemos trechos dos áudios referentes às aulas de *L*, nos quais a professora introduzira explicações acerca do trabalho a ser realizado pelos alunos. É preciso contextualizar que ela escreveu, inicialmente, na lousa *MOVIEMAKER* e ao lado o tema: “vacinação”. Depois, ainda escrevendo no quadro negro, puxou uma chave das duas palavras, indicando outros elementos que deveriam ser colocados: foto, música, vídeo, volume, animação, efeito visual, créditos. Para cada um desses itens, deu exemplos, oralmente. Quando preciso, ela desenhava, na lousa, a tela que apareceria no computador para os alunos entenderem:

Excerto 1:

[...] Dizem que a sala de vídeo vai funcionar depois do feriado [...] O trabalho do quarto bimestre vai ser uma coisa totalmente diferente, nós vamos fazer o MovieMaker [...] é um trabalho do quarto bimestre, mas eu vou passar para vocês agora... Por quê? Porque a Feira de

qualificação de área, intitulada **A “cidade” e as “serras” no século XXI**: entre a valorização e o questionamento da tecnologia aprovada no ano de 2013.

³ Também é preciso agradecer, imensamente, à professora *L* que nos permitiu o acompanhamento de suas aulas.

Ciências está marcada e... É um trabalho que apesar de ser gostoso de fazer... Ele é muito gostoso de fazer... Ele é demorado [...]

O excerto 1 revela não somente aspectos relativos ao trabalho solicitado aos alunos, mas à própria situação da escola. Embora os professores sejam incitados a realizar cursos de formação continuada⁴ de professores para conhecerem melhor TDIC e recomendados a usarem-nas em suas aulas, a realidade de muitas escolas públicas brasileiras não é compatível com tais recomendações, apresentando problemas de infraestrutura ou de gestão que impossibilitam professores, por exemplo, de terem acesso às salas de informática.

Apesar das dificuldades estruturais, pudemos verificar que a professora em questão procura trabalhar em meio às adversidades, motivando os alunos (“Ele é muito gostoso de fazer...”) e propondo uma atividade mediante a demanda social de entrada das TDIC, tanto na vida de seus alunos, como nos próprios contextos de ensino.

Na continuidade da aula, a professora explica:

Excerto 2:

[...] Quem tem msn no computador, tem esse programa [...] é do Windows... Não é só ele que edita filme... se você tem no seu computador um outro programa que edita filme, pode usar... É que esse é o mais simples para quem nunca fez... [...] Vamos fazer um filme sobre o tema? Vacinação! Quem já foi em postinho já viu a lista na parede sobre o tanto de doença que é vacinada [...] O quê que vocês vão falar no trabalho? O que é vacinação? Os tipos de doenças que são vacinadas? [...] Qual é a frequência? Trouxe resultado para a população? Não trouxe? É besteira? [...] lá no Moviemaker vocês vão trabalhar [...] você pode fazer uma aula... Pode filmar... Quando você entrar no Moviemaker, vai ter uma tela assim [a professora desenha a tela na lousa] aqui em cima tem todas as opções que você precisa... uma dessas opções chama migração... O que é migração? Você escolhe o que quer trazer de qualquer lugar do seu computador [...] Cada tela tem um tempo de 7 segundos. Aí você vai lá e coloca aquela tabela enorme. A pessoa que tá assistindo, vai conseguir ver o que tá na tela? Aumenta o tempo! [...] não pode ser aquela tela longa que todo mundo olha pra parede porque demorou demais, nem aquela coisa rápida. Quem vai medir o tempo? Vocês... [...] cinco minutos e quinhentas imagens. Alguém entendeu alguma coisa? Tá bom! Vocês entenderam, né [...]

⁴ A esse respeito ver, por exemplo, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo). Para maiores informações consultar o site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>

É interessante notar como, no excerto 2, além das orientações técnicas sobre o uso das ferramentas e do programa de edição de vídeos, a professora orienta os alunos quanto aos critérios de apreciação de um filme, de seleção (no caso de imagens e telas) e de escolhas que precisam ser feitas ao se trabalhar com edição. A esse respeito, ainda que a docente não seja uma especialista em linguagem e, portanto, não estivesse pensando no ensino sistemático de um gênero; vemos, nitidamente, um trabalho com o conteúdo temático (vacinação, controle de doenças, medidas de auxílio à população), com o estilo (a escolha das telas) e com a construção composicional (quantidade de imagens, tempo de exibição de cada tela), ou seja, *L* trabalha com gênero. O que também pode ser percebido em outros trechos, como:

Excerto 3:

[...] tem que colocar som. Vocês têm duas opções de som... Ou você coloca a música trilha sonora... mas tem que ter bom senso pra colocar trilha sonora. Você coloca a criança chorando tomando vacina e coloca sei lá... um som de funk. Combinou com a cena? Fica perfeito! [risos da sala] [...] Sobre os efeitos especiais tem que tomar cuidado, porque qual a função do vídeo? Vacinação. Dependendo da quantidade de efeito que você coloca, a pessoa vai perder a noção do assunto. Porque fica chamando atenção de muita coisa colorida [...]

A professora, mais uma vez, aborda o trabalho sob a óptica dos gêneros, ainda que não de forma intencional, tecendo comentários acerca da coerência entre a música escolhida e a imagem a ser exibida no filme. Ademais, lembra aos alunos do objetivo da tarefa e sobre a necessidade de se adequar seu tema e estrutura, isto é, nos termos de Bakhtin, conteúdo temático e construção composicional.

Além disso, há preocupação com a apreciação estética do objeto que será produzido e com a necessidade de os estudantes usarem a mídia para desenvolverem suas criticidades, oferecendo espaço para um “letramento multimidiático crítico” (LEMKE, 2005). De acordo com Lemke, “nós precisamos de um genuíno letramento multimidiático crítico para manter nossa autonomia e fazer escolhas sobre o que e em quem acreditar, identificar, rivalizar, admirar, desprezar ou odiar” (2005, p. 7, *tradução nossa*).

Em suma, trata-se de entender criticamente como se dá a construção de sentidos nesses processos de convergência (multimidiático) como é o caso da produção de um

vídeo em que convergem imagens, sons, textos escritos, entre outros, relacionando-os ainda à situação social. Ainda para Lemke (2005), não seria limitar-se à percepção crítica, reflexão e construção de novas categorias de análise, mas um letramento multimidiático crítico também exige agentividade, entrando a questão da produtividade, da criação.

O autor afirma, por isso, ser tarefa importante auxiliar nossos estudantes a criarem um multimídia diferenciado daquele que lhes é vendido ou doado (LEMKE, 2005, p. 13) e compreender que um letramento multimidiático crítico implicaria, fundamentalmente, refletir sobre todas as mídias e não exclusivamente sobre uma, como se fez com os textos impressos. Promoção de agentividade e de pensamento crítico esses, os quais a professora buscou propiciar a seus alunos com a atividade proposta.

Ao final das explicações, um dos alunos faz o seguinte comentário sobre a produção dos vídeos e foi alertado pela professora:

Excerto 4:

Aluno: “Ano passado nós fizemos um trabalho assim e foi bem legal. O professor de história deu a música e a gente tinha que interpretar coletando imagens...”

Professora L= “É a mesma coisa, mas antes você vai fazer uma pesquisa... Não vai ficar falando muita coisa lá e esquecer do principal que é o conteúdo [...] os melhores de cada sala vão passar para todas as salas da escola e poderão ser disponibilizados no Youtube. Também vão ficar no acervo da escola para acesso de outros professores.

Esse comentário da professora L, no excerto 4, corrobora, mais uma vez, a tese de que ela trabalha na perspectiva dos gêneros, em que forma e conteúdo estão imbricados em uma relação dialógica. Em outro texto Bakhtin/Voloshinov irá afirmar que “o *tema* e a *forma* do signo ideológico estão indissolavelmente ligados e não podem, por certo, diferenciar-se a não ser abstratamente” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988 [1929], p. 45, grifos do autor).

Por fim, o acompanhamento de suas aulas e posterior gravação apontou para os méritos de um trabalho com gêneros em benefício dos letramentos críticos dos alunos e que poderia ser incorporado pela instituição escolar, mas que ainda não vem o sendo com frequência. Tendo isso em vista, na próxima seção, discutiremos sobre o papel da

escola em meio a essa forte demanda social de se trabalhar com as mídias e preparar os alunos para cultura tecnológica.

5. O papel da escola

O gênero eleito para ser trabalhado pela professora que acompanhamos não é novo. Contrariamente, a história do cinema, por exemplo, ganhou consistência no final do século XIX com as criações dos irmãos Lumière e os vídeos, de modo geral, passaram por uma série de transformações ao longo do tempo, tanto em suas formas de produção, quanto de divulgação e de finalidade: há vídeo *clips*, vídeos institucionais, animações e muitos outros.

É interessante observar como, com o surgimento e proliferação de tecnologias, muitos programas de edição de vídeo foram popularizados, sendo distribuídos, inclusive, juntamente com os próprios pacotes de programas básicos dos computadores, como é o caso do *MovieMaker* que compõe o pacote do *Windows* em algumas versões. Atualmente, os celulares também possuem câmeras de vídeo que permitem a filmagem e a edição dos filmes. Tal propagação, unida à baixa complexidade de uso desses editores de vídeos e custos inexistentes ou mínimos, propiciaram que pessoas não especializadas em informática pudessem usá-los.

Somado a isso, com desenvolvimento da *Web 2.0* – marcada por um processo colaborativo dos usuários –, os vídeos passaram a ser facilmente produzidos, editados e compartilhados em *sites* de difusão livre como o *YouTube*⁵ e/ou divulgados em redes sociais, como o *Facebook*⁶. Nessas práticas, fortemente letradas, estão inseridos jovens de diversas classes sociais e níveis de escolaridade.

De acordo com Pesquisa Nacional Sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros⁷ de 2013, entre os usos mais frequentes que os jovens fazem das tecnologias digitais, como computadores e celulares conectados à internet, está “fotografar e filmar”⁸ e/ou baixar vídeos⁹. A pergunta que fica, então, latente é: como a escola pode aproveitar

⁵ Disponível em www.youtube.com.

⁶ Disponível em www.facebook.com.

⁷ A pesquisa foi de responsabilidade da Secretaria Nacional de Juventude e da Secretaria Geral da Presidência da República, também tendo apoio do Observatório Participativo da Juventude e da UNESCO e pode ser encontrada em <http://www.juventude.gov.br/noticias/arquivos/pesquisa-atualizada-16-01.2013>. Acesso em 13 fev. 2014.

⁸ Segundo a pesquisa, 26% dos jovens usam o celular para fotografar ou filmar.

⁹ Na mesma pesquisa, 23% dos jovens disseram usar a internet para baixar vídeos e músicas.

essas práticas já realizadas pelos alunos como ponto de partida para a promoção dos letramentos (multimidiáticos) críticos?

Segundo Sandretto e Tilson (2013, p. 10, *tradução nossa*) “Os professores precisam se envolver em ações diretas de ensino para apoiar os alunos a apropriarem-se da metalinguagem dos multiletramentos críticos e aplicarem isso em todas suas vidas cotidianas dentro e fora da escola”. Ademais, para Buckingham (2010, p. 54) seria função também da escola promover letramentos midiáticos críticos:

Obviamente, a escola não vai desaparecer. Contudo, num ambiente que é cada vez mais dominado pela proliferação da mídia eletrônica e das demandas e dos imperativos da cultura de consumo, a escola precisa, com urgência, assumir um papel mais proativo. A tecnologia talvez possa dar sua contribuição, embora não o faça espontaneamente. Em suma, precisamos parar de pensar nessas questões em simples termos tecnológicos, e começar a ter ideias novas sobre aprendizagem, comunicação e cultura.

Para responder a questão anterior e atender às necessidades apontadas por esses autores, a óptica dos gêneros nos parece muito produtiva, uma vez que contempla a enunciação por sua forma composicional, conteúdo temático e estilo, proporcionando a assimilação de uma metalinguagem dos gêneros pelos estudantes que pode levá-los a refletirem criticamente sobre as práticas (multi)letradas *intra* e *extra* escolares. Ação que a professora de Biologia que acompanhamos promoveu com suas turmas, incitando-os a pensar a respeito de questões de ética e estética, entre outras, na produção dos vídeos.

6. Considerações finais

Por meio deste artigo procuramos refletir acerca da presença dos gêneros como objetos de ensino mediante as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Para tanto, trouxemos análises referentes ao estudo de caso de uma microssituação de sala de aula de uma escola pública do interior de São Paulo, tencionando demonstrar como o trabalho com gêneros fora desenvolvido por uma professora de Biologia. Sabemos que o pequeno universo em questão não representa de forma idêntica todas as escolas

públicas brasileiras, tampouco pretendemos que essa seria a única óptica pertinente e possível.

Antes disso, objetivamos apontar a complexidade de se transpor os gêneros para a sala de aula intensificada pelas práticas permeadas por tecnologias digitais. Nesse sentido, os dados puderam demonstrar como é possível dentro da óptica dos gêneros desenvolver um trabalho permite considerar a linguagem em suas situações específicas de ocorrência e leve em consideração o caráter dialógico dos enunciados que se configuram em gêneros.

Finalmente, pretendemos que o presente artigo contribua para reflexões sobre a docência na Educação Básica, em particular, no contexto brasileiro, servindo como apoio para o questionamento de práticas deveras tradicionais e, ao mesmo tempo, para motivar docentes envolvidos com a educação no Brasil.

REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, M, M./VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Editora Hubitec, 1988.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Trad. Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF.
- _____. 2006. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.
- BUCKINGHAM, D. Cultura digital, Educação Midiática e o lugar da Escolarização. In: *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/> . Acesso em 14 fevereiro 2014.
- BUNZEN, Clécio dos Santos. S. 2004. **O ensino de gêneros em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna**. Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin. 1ed. São Carlos: GEGE. p. 221-258.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? In: **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, n.1, p. 51-66, Abril 1984.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

LEMKE, J. Towards Critical Multimedia Literacy: Technology, Research, and Politics. In: MCKENN, M., REINKING, D., LABOO, L. & KIEFFER, R. (eds). **Handbook of Literacy & Technology**, v. 2, Erlbaum (LEA Publishing): in press, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em Perspectiva Sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

SANDRETTO, S.; TILSON, J. Reconceptualising literacy: critical multiliteracies for “new times”, Teaching & Learning Research Initiative, 2013. Disponível em http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/Sandretto_Summary_final_1.pdf.

Acesso em 13 fevereiro 2014.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

STREER, B. What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>>. Acesso em 27 fevereiro 2010.