

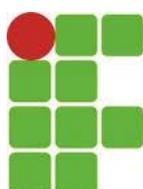
ISSN 2675-8555

Leila Maria Taveira Monteiro  
Marcus Vinicius Brotto de Almeida  
Organizadores

# Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

Multiletramento e múltiplas linguagens no  
cenário brasileiro

Volume 3 | Número 5 | janeiro/junho 2022



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
RIO DE JANEIRO

Leila Maria Taveira Monteiro  
Marcus Vinicius Brotto de Almeida  
Organizadores

# **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**

Multiletramento e múltiplas linguagens no  
cenário brasileiro

© 2022 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO**

**Reitoria**

Rafael Barreto Almada

**Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PROPPI)**

Marcus Vinicius da Silva Pereira

**Diretoria de Pós-graduação e Pesquisa (DPESQ)**

Márcia Cristina da Silva

**Coordenação Geral de Pesquisa (CGPQ)**

Marcela Brandão Cunha

**Coordenação Geral de Pós-graduação (CGPG)**

Isabel Scrivano Martins Santa Bárbara

**Redação**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - *Campus* São Gonçalo

Rua José Augusto Pereira dos Santos s/n, Neves, São Gonçalo - RJ

CEP: 24.425-004

E-mail: [celte@ifrj.edu.br](mailto:celte@ifrj.edu.br)

Homepage: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte>

**Projeto gráfico e Capa**

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

**Catálogo na Fonte**

**IFRJ – Biblioteca Campus São Gonçalo**

C122 Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias -

CELTE [recurso eletrônico] / Instituto Federal do Rio de Janeiro. Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação. v. 3, n. 5, jan./jun. 2022. – Rio de Janeiro : IFRJ/PROPPI, 2020-.

Semestral

Disponível

em:

<http://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte>

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Literaturas – Estudo e ensino. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação.

CDD 407

## EQUIPE EDITORIAL

### **Editor-gerente**

Marcus Vinicius Brotto de Almeida (IFRJ)

### **Organizadores deste número**

Leila Maria Taveira Monteiro

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

### **Comissão Editorial**

Aline Fernandes Menezes (CP II)

Aurélia Leal Lima Lyrio (UFES)

Bárbara Regina de Andrade Caldas (IFRJ)

Carla Souza (IFRJ)

Clauber Ribeiro Cruz (IFRJ)

Claudia de Souza Teixeira (IFRJ)

Danielle Novais Uchôa (IF SUDESTE MG)

Dennis Castanheira (UFF)

Diego da Silva Vargas (UNIRIO)

Dilma Alexandre Figueiredo (IFRJ)

Elza Ribeiro (IFRJ)

Erica Cristina Bispo (IFRJ)

Érica Nascimento Silva (IFF)

Erica Sousa de Almeida (IFRJ)

Fabiana Esteves Neves (UFF)

Fabio Mattos (IFRJ)

Fernanda Paixão de Souza Gouveia (IFRJ)

Flavio Pereira Senra (IFRJ)

Gabriela Rocha Rodrigues (IFRR)

Giselle da Motta Gil (IFRJ)

Leila Maria Taveira Monteiro (IFRJ)

Leslie Vieira Mulico (CEFET-RJ)

Lindinei Rocha Silva (IFRJ)

Luana Maria Siqueira Machado (IFRJ)

Lucineide Lima de Paulo (IFRJ)

Margareth Andrade Morais (IFRJ)

Maria Mayworm (IFRJ)

Meire Celedonio da Silva (IFCE)

Monique Lopes Inocencio (IFRJ)

Morgana de Abreu Leal (IFRJ)

Natalia de Lima Nobre

Patricia Ferreira Botelho (UFRN)

Patricia Teles (IFRJ)

Rafael Martins da Costa (IFRJ)

Renata Ribeiro Guimarães da Cruz (IFRJ)

Rodrigo Carvalho da Silveira (IFRJ)

Rony Leal (CMRJ)

Solange Nascimento da Silva (IFRJ)

Suelen Gonçalves Vasconcelos (IFRJ)

Tátia Áquila Vieira (IFRJ)

Vitor de Moura Vivas (IFRJ)

Viviane Soares Fialho de Araujo (IFRJ)

Wallace Dantas (UFCEG)

Wasley de Jesus Santos (IF Baiano)

## AVALIADORES DESTE NÚMERO

### **Ana Paula Faustino de Oliveira**

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

<http://lattes.cnpq.br/0594936263208560>

### **Camila Franquini Pereira**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/3909313467329632>

### **Carla Cristina de Souza**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/4662952066045308>

### **Carla Tereza Pessoa da Rocha Dantas**

Universidade de Brasília (UnB)

<http://lattes.cnpq.br/9208059243866402>

### **Claudia de Souza Teixeira**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/4204167672741814>

### **Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/5954258170279475>

### **Érica Nascimento Silva**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF)

<http://lattes.cnpq.br/2201968071358608>

### **Fabiana Ferreira Braga Madeira**

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ)

<http://lattes.cnpq.br/0030967841281047>

### **Gabriel Silveira Pereira**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

<http://lattes.cnpq.br/6674688673028272>

### **Leila Maria Taveira Monteiro**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/6258678454203604>

### **Leonardo Dias Cruz**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/4111624856771063>

### **Lucineide Lima de Paulo**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/2276326292673834>

### **Manuela Solange Santos de Jesus**

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

<http://lattes.cnpq.br/1380273328731646>

### **Marcelo José da Silva**

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

<https://orcid.org/0000-0002-0379-5561>

### **Marcus Vinicius Brotto de Almeida**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/1133131774031120>

### **Meire Celedonio da Silva**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

<http://lattes.cnpq.br/9374703523442818>

### **Patricia Teles Alvaro Salgado**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/4662952066045308>

### **Silvânia Maria da Silva Amorim Cruz**

Faculdade Vale do Pajeú (FVP)

<http://lattes.cnpq.br/2931674928715770>

### **Solange Nascimento da Silva**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/1126916136775351>

### **Taísa Rita Ragi**

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

<http://lattes.cnpq.br/2564765268311561>

### **Vanusia Amorim Pereira dos Santos**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL)

<http://lattes.cnpq.br/0841641614487512>

### **Vítor de Moura Vivas**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/2950202318418885>

## Sumário

<b>Editorial</b>	<b>7</b>
<i>Leila Maria Taveira Monteiro; Marcus Vinicius Brotto de Almeida</i>	
<u>Artigos</u>	
<b>A abordagem da multimodalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa</b>	<b>11</b>
<i>Ana Cecília Teixeira Gonçalves; Eduarda Laís Vorpagel</i>	
<b>Multiletramentos no cenário brasileiro: percurso e desdobramentos</b>	<b>31</b>
<i>Ricardo Tavares Martins</i>	
<b>O professor-tutor frente às tecnologias: um olhar sobre a importância da tecnologia e suas linguagens na EAD</b>	<b>43</b>
<i>Melk Andrade Costa</i>	
<b>Sequência didática no ensino de leitura e produção de textos no Ensino Médio: viabilizando estratégias de letramento literário e de multiletramentos</b>	<b>51</b>
<i>Ana Paula Martins Fonseca; Thayane Moraes Silva de Almeida</i>	
<u>Relatos de Experiência em Docência</u>	
<b>A vivência do plano de atividade de leitura com alfabetizandos no contexto de ensino não presencial</b>	<b>63</b>
<i>Fabíola Mônica da Silva Gonçalves; Yasmin Oliveira Souza; Ingledy Delana Pereira de Oliveira</i>	
<b>Letramento, multi e novos letramentos: reflexões acerca da produção de videoaulas nas aulas de língua portuguesa</b>	<b>69</b>
<i>Nilva Oliveira dos Santos</i>	
<b>O letramento crítico na aula de língua(gens) da educação profissional: a experiência de construção de uma unidade didática</b>	<b>75</b>
<i>Alessandra Maria Moraes Martins; Marcel Alvaro de Amorim</i>	
<b>Normas para apresentação de originais</b>	<b>85</b>



## Editorial

### ***Multiletramento e múltiplas linguagens no cenário brasileiro***

Entre as profundas mudanças decorrentes da crescente presença e relevância da tecnologia na sociedade, destacam-se inegáveis transformações no cenário pedagógico e acadêmico. Alunos e professores deparam-se com uma nova realidade marcada por uma linguagem multifacetada, pelo crescente uso de novas tecnologias mediando as interações, por textos que cada vez mais mesclam diferentes semioses e pela demanda do uso de ferramentas digitais, exigência essa acentuada de forma brusca e involuntária pelo contexto pandêmico com que fomos surpreendidos.

Essas mudanças e exigências têm levado professores e pesquisadores a buscar novas abordagens e caminhos, que não apenas apontem a melhor forma de lidar com transformações que se mostram inexoráveis, mas que se revelem apropriadas ao novo perfil de discentes que chegam à sala de aula com renovadas necessidades e imensas expectativas. Para atender às necessidades da sala de aula contemporânea, faz-se necessário, portanto, incorporar ao ambiente pedagógico o conceito de “competência comunicativa multimodal” como em Royce (2002)<sup>1</sup>. A noção designa a habilidade de compreender textos cujo significado deriva da conjunção das linguagens visual e verbal, assim como a aptidão de nos comunicarmos através desses textos multimodais.

Os textos que fazem parte do 5º número do Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias refletem essa busca de renovação por parte de profissionais que se debruçam sobre o riquíssimo e desafiador cenário constituído por um caldeirão formado por novas tecnologias que não cessam de nos surpreender, gigantescas limitações estruturais inerentes à conjuntura nacional e alunos que se preparam para um mundo no qual o conceito de linguagem não guarda fronteiras.

No artigo “A abordagem da multimodalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa”, Ana Cecilia Teixeira Gonçalves e Eduarda Laís Vorpapel analisam a abordagem da multimodalidade em livros didáticos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da coleção *Tecendo Linguagens*. As autoras verificam se textos multimodais estão presentes e quais características da multimodalidade são exploradas nas atividades de compreensão. As autoras concluíram que textos multimodais estão presentes na coleção didática, a escrita e a imagem são privilegiadas atividades e os textos multimodais vão sendo gradativamente menos abordados à medida que a coleção progride nas séries.

Ricardo Tavares Martins, no artigo “Multiletramentos no cenário brasileiro: percurso e desdobramentos”, discute a pertinência e a contemporaneidade do manifesto da pedagogia dos multiletramentos, *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (1996), que caminha para sua terceira década e ainda hoje, segundo avalia o autor, mostra-se relevante, sobretudo em solo brasileiro, continuando a influenciar a nossa educação. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, o autor se propõe a traçar um percurso dos estudos sobre os

---

<sup>1</sup> ROYCE, Terry. Multimodality in the TESOL classroom: Exploring visual-verbal synergy. **TESOL Quarterly**, 36(2), p. 191-205, 2002.

multiletramentos e seus desdobramentos no cenário nacional, tendo em vista seu reconhecido impacto entre nós. Para isso, Martins se debruça sobre o referencial teórico cujo cerne é a pedagogia dos multiletramentos. O autor conclui que o manifesto guarda expressiva relevância para a educação brasileira no contexto contemporâneo e defende a necessidade constante de que o documento seja lido e analisado criticamente, quando de sua aplicação em contextos diferentes daqueles para os quais ele foi inicialmente pensado.

Melk Andrade Costa e Luciane Mialich Scadelai trazem o texto “O professor-tutor frente às tecnologias: um olhar sobre a importância da tecnologia e suas linguagens na EAD”. O texto aborda a profissão do professor-tutor no contexto da educação a distância e suas atribuições sob a perspectiva das linguagens e tecnologias digitais, de forma a entender os mecanismos de comunicação na relação professor-tutor e aluno em ambiente digital. O objetivo da investigação é aprofundar a compreensão a respeito desses importantes profissionais no contexto desse processo de ensino e aprendizagem. O referencial teórico se baseia no próprio conceito de Educação a Distância de Ribeiro (2004), Pretti (2008) e Maia e Mattar (2007) e teorias das Linguagens e Tecnologias de Coscareli (2005) e Marcuschi (2008), entre outros teóricos da área. A investigação aponta para o aprofundamento e consolidação desse profissional ao mediar a relação dos discentes com os professores conteudistas e com as coordenações de cursos.

No artigo “Sequência didática no ensino de leitura e produção de textos no Ensino Médio: viabilizando estratégias de letramento literário e de multiletramentos”, Thayane Moraes Silva de Almeida e Ana Paula Martins Fonseca apontam que as aulas de literatura têm perdido espaço, principalmente no Ensino Médio, e avaliam que o trabalho nessa disciplina é hoje permeado pelas demandas específicas de vestibulares e do ENEM, afastando uma experiência estética com a leitura literária. Buscando discutir a importância de um trabalho que valorize o ensino de leitura e a produção de textos e vise à promoção dos multiletramentos, as autoras discutem a importância do sequenciamento didático para o ensino de língua materna. Para tanto, analisam um modelo de sequência didática relativa ao ensino de literatura, a partir das mais recentes orientações da Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere à pertinência das leituras das adaptações do texto para diferentes gêneros discursivos. A análise levou a reflexões sobre uma nova exploração do texto literário em sala de aula e evidenciou que o desenvolvimento da sequência de atividades apresentada na proposta é relevante porque explora o texto literário em diferentes modalidades e, nesse sentido, corrobora o multiletramento.

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Yasmin Oliveira Souza e Ingledy Delana Pereira de Oliveira, no relato de experiência “A vivência do plano de atividade de leitura com alfabetizando no contexto de ensino não presencial”, abordam o projeto de extensão universitária “Orientações pedagógicas às famílias e às crianças em processo de alfabetização no modelo de ensino remoto”, realizado de março a outubro de 2021 na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). O projeto, que envolveu estudantes da UEPB, objetivava orientar as atividades de leitura realizadas por crianças do ensino fundamental de escolas públicas da Paraíba. Por meio de encontros on-line, diferentes gêneros textuais foram trabalhados.

Apesar das dificuldades encontradas, como problemas de conexão, falta de ambiente adequado para o estudo e carência de recursos tecnológicos, o saldo do projeto foi positivo por possibilitar experiência docente para as licenciadas e aprimorar os conhecimentos sobre letramento das crianças.

O relato de experiência “Letramento, multi e novos letramentos: reflexões acerca da produção de videoaulas nas aulas de língua portuguesa”, de Nilva Oliveira dos Santos, apresenta os resultados obtidos com o projeto “Gravando Minha Língua”, realizado com estudantes do Ensino Médio. O objetivo do projeto era possibilitar uma abordagem de cunho social e etnográfico acerca da variação linguística. A maioria das gravações, no entanto, revelou a reprodução da visão prescritiva. Segundo a autora, a experiência mostrou que o uso de recursos tecnológicos para desenvolver os multiletramentos deve vir junto a uma postura de desconstrução dos preconceitos linguísticos. Assim, mais do que um mero consumidor da tecnologia, o professor poderá ressignificar o seu papel.

Em “O letramento crítico na aula de língua(gens) da educação profissional: a experiência de construção de uma unidade didática”, Alessandra Maria Moraes Martins e Marcel Alvaro de Amorim relatam a experiência de construção de uma Unidade Didática para Letramentos pensada para uma turma de um curso Técnico Concomitante/Subsequente em Administração da modalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de um campus de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. A construção da Unidade Didática considerou tanto a ementa da disciplina Redação Empresarial, na qual o material deverá ser aplicado, como as bases teóricas da EPT (FREIRE, 2000; RAMOS, 2017; GRAMSCI, 2001; SAVIANI, 2013) e das teorias do letramento crítico (STREET, 2003; SOUZA, 2011). Os resultados do processo de construção da Unidade Didática apontam para a possibilidade de diálogo entre os objetivos da EPT, as teorias dos letramentos e a construção de materiais didáticos nas aulas de Redação Empresarial em cursos técnicos.

Boa leitura!

Dr.<sup>a</sup> Leila Maria Taveira Monteiro  
Dr. Marcus Vinicius Brotto de Almeida  
Organizadores



# A abordagem da multimodalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa

## *El enfoque de la multimodalidad en libros didácticos de Lengua Portuguesa*

### **Ana Cecilia Teixeira Gonçalves**

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Docente de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo-RS

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4262-4578>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9941346597163409>

E-mail: [acgteixeira@uffs.edu.br](mailto:acgteixeira@uffs.edu.br)

### **Eduarda Laís Vorpapel**

Graduada em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Professora da rede básica municipal de São Paulo das Missões

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4646-9619>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7148201492020431>

E-mail: [eduardavorpapel@hotmail.com](mailto:eduardavorpapel@hotmail.com)

#### **Resumo**

A constante evolução da tecnologia e da cultura digital provocou um aumento na produção e na circulação de textos compostos por múltiplas linguagens, os chamados textos multimodais. Logo, para que esses textos, constituídos de palavras, imagens, som, gestos, entre outros recursos semióticos, sejam compreendidos em sua totalidade, é necessário que textos que se constituem como multimodais sejam trabalhados nas escolas e, conseqüentemente, que novas habilidades de leitura sejam abordadas, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, este trabalho tem por objetivo analisar de que maneira a multimodalidade é abordada em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, da coleção "Tecendo Linguagens", em sua 4ª edição, com o intuito de verificar se os gêneros multimodais estão presentes nas unidades analisadas e quais as características da multimodalidade são exploradas nas atividades de compreensão relacionadas a esses textos. O trabalho baseia-se em teóricos especialistas no assunto, como Ribeiro (2016), Rojo (2012), Dionisio e Vasconcelos (2013). A análise possibilitou concluir que a multimodalidade é abordada na coleção por meio de gêneros como tiras em quadrinho, charge, propaganda, entre outros, e que as atividades de compreensão e de interpretação textual consideram, em grande parte, outros recursos semióticos além do verbal, ainda que alguns recursos pudessem ser mais explorados.

Palavras-chave: Gênero Multimodal. Livro Didático. Ensino.

#### **Resumen**

*La constante evolución de la tecnología y de la cultura digital provocó un aumento en la producción y circulación de textos compuestos de múltiples lenguajes, los llamados textos multimodales. Así, para que estos textos, constituidos por palabras, imágenes, sonidos, gestos, entre otros recursos semióticos, sean comprendidos en su totalidad, es necesario que los textos constituidos como multimodales sean trabajados en las escuelas y, en consecuencia, que nuevas habilidades de lectura sean abordadas, especialmente en clases de Lengua Portuguesa. De ese modo, este trabajo tiene como objetivo analizar cómo se aborda la multimodalidad en los Libros Didácticos de Lengua Portuguesa del sexto al noveno año de la Enseñanza Fundamental, de la colección "Tecendo Linguagens", en su cuarta edición, para verificar si los géneros multimodales están presentes en las unidades analizadas y qué características de la multimodalidad se exploran en las actividades de comprensión relacionadas a estos textos. El trabajo se basa en teóricos especialistas en el tema, como Ribeiro (2016), Rojo (2012), Dionisio y Vasconcelos (2013). El análisis permitió concluir que la multimodalidad es abordada en la colección a través de géneros como historietas, viñeta, publicidad, entre otros, y que las actividades de comprensión y de interpretación textual consideran, en gran parte, otros recursos semióticos además del verbal, aunque algunos recursos podrían explorar más a fondo.*

*Palabras clave: Género multimodal. Libro Didáctico. Enseñanza.*

Data de submissão: 04/10/2021 | Data de aprovação: 17/05/2022

## 1 Introdução

Muito se tem discutido a respeito de múltiplas linguagens e dos novos letramentos que isso implica. Os textos modificam-se ao longo do tempo, e novos gêneros são criados ou adaptados, fatores que decorrem das mudanças das práticas sociais. Dessa forma, se os textos mudam, as capacidades de leitura e de compreensão desses textos também precisam ser adaptadas com base nas práticas de multiletramentos.

As relações humanas estão diretamente ligadas ao uso da linguagem, pois, através da língua, produzem-se enunciados (BAKHTIN, 2012). A sociedade contemporânea convive diariamente com diversas espécies de textos, os quais são constituídos por palavras, imagens, sons, formas diversas, recursos esses que compõem o gênero multimodal. Esses textos proporcionam ao leitor o seu desenvolvimento neuropsicológico, já que, para a sua compreensão, é necessário que a leitura leve em conta todas as linguagens presentes neles e, a partir do entendimento do enunciado, ocorre a produção de sentido (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013).

Nessa perspectiva, através da escola, os alunos podem aprender novas competências, novas formas de lidar com os mais variados textos e as múltiplas linguagens que eles apresentam. A escola, para a maioria dos alunos, é o único lugar de desenvolvimento dessas novas competências, o único espaço de contato formal com os variados gêneros textuais, onde os estudantes têm a oportunidade de realizarem atividades de leitura, compreensão, reflexão e escrita desses textos. Assim, é no ambiente escolar que os sujeitos adquirem a capacidade de ler, compreender e produzir textos, e, baseados em seus elementos, fazer uma reflexão (GERALDI, 2010).

Tendo por base os aspectos acima comentados, o objetivo deste trabalho é analisar de que forma os gêneros multimodais estão presentes em unidades de livros didáticos, destacando-se as atividades de compreensão e interpretação desses gêneros na coleção “Tecendo Linguagens”, de Tania Amaral Oliveira, Elisabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero De Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicado em 2015, nos livros voltados ao Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Para tanto, serão objeto de análise quatro textos que se caracterizam como textos multimodais, um de cada volume da coleção selecionada.

Nesse trabalho, a concepção de linguagem adotada é a que tem por base a interação verbal, a qual considera a evolução e a mudança da língua ao longo do tempo (BAKHTIN, 2012). Essa interação verbal ocorre através de enunciados, sejam de interação dialógica entre dois ou mais sujeitos ou por meio do contato com diversas espécies de textos, em suas diferentes modalidades.

Portanto, para dar conta do objetivo proposto, este trabalho organiza-se da seguinte forma: primeiramente, apresenta-se uma abordagem histórica dos gêneros como objeto de ensino de Língua Portuguesa, seguido da caracterização dos gêneros multimodais, bem como da relação desses gêneros com o ensino. Da mesma forma, é feita uma breve abordagem dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Na sequência, apresenta-se a metodologia do trabalho,

seguido da análise do *corpus* selecionado, bem como da discussão dos resultados. Para concluir, são apresentadas as considerações finais.

## 2 Abordagem histórica dos gêneros como objeto de ensino de língua portuguesa

O conhecimento da língua materna indica que a escola e, mais especificamente, a disciplina de Língua Portuguesa, tem grande importância na construção desses saberes. Por isso, faz-se necessário conhecer a história dessa disciplina, para saber qual foi o papel atribuído a ela ao longo dos anos.

No Brasil Colonial, a Língua Portuguesa estava praticamente ausente, já que, “ao lado do *português* trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro” (SOARES, 2002, p. 157). Essas duas línguas, ao lado do *latim*, a qual servia de base para o ensino secundário e superior, formavam as três línguas que conviviam nesse período. A pouca presença da Língua Portuguesa, nessa época, influenciou a tardia presença do português como disciplina no currículo escolar (SOARES, 2002).

No século XVI, a educação estava muito relacionada à tradição oral, o que constituía uma educação não formal, em que se aprendia observando o outro (BUNZEN, 2011). Após a chegada dos portugueses, esse contexto sofreu algumas mudanças, já que se teve o início de uma educação formal, com os colégios fundados pelos jesuítas. Nesse período, o aprendizado oral do português europeu foi praticamente retirado do currículo, pois este era inspirado em uma “visão retórico-gramatical da cultura humanística” (BUNZEN, 2011, p. 889), e centrava-se na “gramática e literatura das línguas clássicas”. Assim, o objeto de ensino eram os textos em latim, em que o ensino era feito através das regras gramaticais e das línguas clássicas, excluindo o estudo sobre a língua materna (BUNZEN, 2011).

A presença do ensino da Língua Portuguesa nas escolas surge com a reforma pombalina já que ela, por questões políticas e mercantilistas, “consolidou uma política de expansão linguística de uso interno e externo” (BUNZEN, 2011, p. 891). Assim, tornou-se obrigatório o ensino da Língua Portuguesa europeia e ela passa a ser utilizada em algumas disciplinas. Dessa forma, as medidas adotadas na reforma pombalina contribuíram para que houvesse a consolidação da Língua Portuguesa no Brasil e ainda para que ela fosse incluída e valorizada na escola (SOARES, 2002).

Ainda assim, vale ressaltar que o ensino da língua nacional continuou dependente do ensino do latim por quase todo o século XIX (RAZZINI, 2000 *apud* BUNZEN, 2011), e depois apareceu como objeto de ensino das aulas de gramática. É por isso que os conhecimentos gramaticais foram fundamentais para a formação e constituição da língua nacional enquanto disciplina escolar.

Em seguida, foi criado o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil, que durou décadas, o qual incluiu o estudo da Língua Portuguesa no currículo das disciplinas de retórica e poética (SOARES, 2002). Em 1931, no que diz respeito ao ensino da língua nacional, a disciplina passa a ser denominada de Português, com o objetivo de proporcionar ao

estudante a aquisição da Língua Portuguesa, para que ele soubesse utilizá-la corretamente (BUNZEN, 2011). Assim, na disciplina de Português, trabalhava-se a gramática, para que o aluno pudesse ‘expressar-se corretamente’, e a leitura de ‘bons escritores’.

A partir dos anos 1950, inicia-se um processo de modificação no conteúdo da disciplina Português, devido a transformações das condições sociais e culturais e da maior possibilidade de acesso à escola pelas classes populares, o que exigiu “a reformulação das funções e dos objetivos” da escola, e, conseqüente, alteração nas disciplinas curriculares (SOARES, 2002, p. 166).

Nos anos 1960, há a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual dá maior autonomia aos Estados, os quais poderiam definir as suas políticas educacionais. Aqui, a disciplina de Português contemplava três eixos: Expressão oral, Expressão Escrita e Gramática Expositiva (BUNZEN, 2011). Com o regime militar, há uma tendência tecnicista do ensino, voltada ao mundo do trabalho e ao combate do analfabetismo, em que a comunicação oral é o elemento de integração entre as disciplinas e entre o aprendiz e o mercado profissional. Nesse período, a comunicação esteve no centro do ensino, pois se valorizou a comunicação oral em usos do cotidiano e a leitura como interpretação de textos verbais e não-verbais, fatores que diversificaram os textos de circulação no âmbito escolar.

Após isso, houve uma crise do ensino do português, o que gerou discursos em favor de mudanças das práticas escolares, ocasionando um confronto entre práticas vistas como ‘tradicionais’ e pesquisas acadêmicas (BUNZEN, 2011). Nesse período, surgem documentos oficiais abordando uma concepção sociointeracionista de língua(gem), propondo o texto como base para as aulas de Língua Portuguesa.

Nesse contexto de redemocratização da escola e do ensino, o qual possibilitou que pessoas de diferentes classes sociais tivessem acesso à escolarização e, conseqüentemente, ao ensino do português, a escola passou a ter, na sala de aula, uma “heterogeneidade linguística”, o que exigiu do professor uma nova postura e uma nova metodologia para o ensino do português (SOARES, 2002, p.171).

Nos anos 1990, surgiram políticas públicas importantes para a educação, como a Reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as quais dialogam com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB-96) e buscam abranger as discussões sobre o ensino de língua materna surgidas até o momento (BUNZEN, 2011).

Dessa forma, essas políticas públicas orientam para um currículo que aborde práticas de usos da língua(gem) e para que haja reflexão sobre esses usos; também “apostam no *texto* como unidade de ensino e nos *gêneros* como objetos de ensino”, concordando com ideias já levantadas em discussões e documentos anteriores (BUNZEN, 2011, p. 905). Assim, o ensino da língua em uso é trabalhado nos diferentes gêneros e textos que são veiculados na sociedade, afastando-se, conforme Bunzen (2011, p. 06), da “perspectiva técnica ou comunicativa dos anos 70 e 80”.

A partir dessa trajetória histórica do ensino da Língua Portuguesa e dos gêneros como objeto de ensino, é possível perceber a reconfiguração que a disciplina sofreu ao longo dos

anos e como as políticas públicas e pesquisas acadêmicas influenciaram nesse processo. Com isso, nota-se que cada período apresentava uma concepção de língua(gem) e um objeto de ensino específico, constituindo um longo caminho até se chegar ao que se tem atualmente.

## 2.1 Gêneros multimodais

As relações sociais e as práticas do cotidiano estão sempre constituídas por meio da linguagem, em que ela é adequada de acordo com o contexto dos interlocutores. Cada contexto de comunicação demanda determinado gênero, oral e/ou escrito, para que essa comunicação seja efetivada.

Por gênero, entende-se que é algo que vai além de apenas formas, pois eles são maneiras de vida, modos de ser, ambientes para a aprendizagem e também lugares onde é possível construir sentido (BAZERMAN, 2006). Ainda, conforme Bazerman (2006), é possível compreender um gênero como um lugar familiar em que se criam, com o outro, ações comunicativas que servem também para explorar o que ainda é desconhecido. O gênero não pode ser definido apenas pela forma, visto que quando se percebe o que, de fato, representa um gênero é que se notam “os múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes” (BAZERMAN, 2006, p. 29).

Para Bazerman (2006), os gêneros são historicamente construídos e sempre estão em evolução, o que faz com que mude a percepção das pessoas em relação a eles. Na mesma linha de pensamento, é possível dizer que os gêneros mudam de acordo com as modificações das atividades sociais, as quais, em novos contextos, apresentam novas demandas, surgindo a necessidade da criação e utilização de novos gêneros (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013).

Considerando que contextos diferentes demandam produções diferentes, é que se chega à necessidade de abordar novos gêneros, novos letramentos. Em 1996, foi ‘criado’ o termo *pedagogia dos multiletramentos*, o qual foi afirmado pela primeira vez em um manifesto do Grupo de Nova Londres (GNL), que reunia um grupo de pesquisadores dos letramentos (ROJO, 2012). Com esse manifesto, o grupo defendia a ideia de que a escola deve abranger novos letramentos que estão na sociedade contemporânea e deve incluir em seu currículo as diversas culturas existentes, ou seja, adequar o ensino a cada contexto (ROJO, 2012). Sob esse viés, não trabalhar com essas diferentes culturas em sala de aula poderia favorecer a intolerância com aquilo que é diferente.

Com as novas ferramentas de acesso à comunicação, surge a necessidade de novos letramentos, e, dessa forma, o trabalho com textos multimodais. Assim, o conceito de multiletramentos abrange “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13). A multiplicidade de culturas refere-se a produções culturais letradas que estão em circulação, “um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos ‘popular/de massa/ erudito’)”, e é a partir disso

que a escola precisa introduzir novos e outros gêneros, apropriando-se de novas mídias, línguas, variedades (ROJO, 2012).

Atualmente, a sala de aula apresenta sujeitos multiculturais, os quais necessitam de uma educação linguística adequada, que considere três dimensões: “a *diversidade produtiva* (no âmbito do trabalho), o *pluralismo cívico* (no âmbito da cidadania) e as *identidades multifacetadas* (no âmbito da vida pessoal)” (ROJO, 2013, p. 14). Dessa forma, chega-se aos gêneros multimodais, em que se escolhe para uma produção a linguagem mais adequada, ou aquela que expressa melhor o que se quer dizer (RIBEIRO, 2016). Assim, de acordo com Rojo (2012), a multimodalidade, a qual se caracteriza por textos que apresentam várias linguagens ou modos, exige multiletramentos, os quais são práticas de compreensão e produção de cada uma dessas linguagens, fazendo com que haja significação. Ainda, esses novos textos/gêneros e letramentos caracterizam-se por serem interativos e colaborativos em vários níveis.

Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 21) denominam *texto multimodal* como textos constituídos de “recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc.”. Um texto multimodal é constituído de *recursos semióticos*, que são os materiais utilizados com um propósito comunicativo.

Nessa mesma linha de pensamento, Ribeiro (2016) define *multimodal* como textos compostos por várias linguagens. Para sua apresentação e definição do conceito, abre questionamentos se existem textos de modalidades ‘puras’ e conclui afirmando que, ao analisar os materiais ao redor, pode-se perceber que quase não há textos que apresentam apenas uma modalidade.

A tecnologia junto às novas mídias exige a capacidade de leitura e de produção textual, e, além disso, que se saiba compreender o que se lê. Esse saber ler vai além do que é puramente linguístico, já que a maioria dos textos são compostos por mais de um recurso semiótico (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013). Em textos com presença de imagem, por exemplo, é de extrema importância perceber que esse artifício apresenta muita significação e influência sobre o leitor no processo de compreensão.

Portanto, trabalhar com textos multimodais é abordar a multiplicidade de linguagens e buscar afastar-se de “práticas de letramento sedimentadas”, as quais ignoram as formas sociais orais, priorizando a forma escrita (ROJO, 2013, p. 16). Considerando que textos multimodais apresentam diferentes linguagens e diferentes modos de significar, é preciso que os alunos desenvolvam novas competências para conseguir entender o que se faz necessário.

## 2.2 Gênero multimodal e ensino

Atualmente, está ocorrendo uma mudança em relação ao tratamento dos modos semióticos (imagens, músicas, cores etc. junto à escrita), em que estes deixaram ou estão deixando de ser considerados apenas uma ilustração da escrita, passando a serem vistos também como recursos de comunicação (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013).

Nas práticas escolares, a leitura não pode mais se basear somente em um texto escrito, mas sim relacioná-lo a outras modalidades, a fim de qualificar a leitura e a compreensão, já que a imagem, por exemplo, ajuda a influenciar leitores, e, muitas vezes, a real significação envolve a combinação de diferentes modalidades, ou recursos semióticos (ROJO, 2013). Em textos multimodais, é possível ter a representação da realidade a partir de elementos visuais e por meio de elementos que constituem uma estrutura linguística, os quais, juntos, “materializam uma ação”, e podem, em alguns casos, depender totalmente um do outro para que haja significação (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 32).

Nessa mesma perspectiva, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe, no eixo de *leitura*, que esta deva ser considerada em um sentido mais amplo, ou seja, que além dos textos escritos, o estudante saiba ler textos, fotos, gráficos, filmes, músicas, entre outros, considerando a significação e os efeitos de sentido que recursos linguísticos e multissemióticos apresentam nos mais variados gêneros (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, a teoria cognitiva desenvolvida por Mayer (2001, 2009) acredita que estudantes têm melhor aprendizado a partir da visualização de palavras junto a imagens, do que somente com palavras, e que “a utilização apenas do modo verbal, ou seja, da construção da informação apenas pelo uso da palavra, desconsidera o potencial do sistema humano de processamento do modo visual” (*apud* DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 34). Contudo, o autor também alerta sobre o cuidado de não sobrecarregar o aluno com informações.

Considerando a necessidade da utilização de novos recursos e gêneros no processo de ensino-aprendizagem, devido a diversos fatores, já comentados anteriormente, a BNCC também reforça a ideia de que as práticas escolares sejam diferenciadas, já que a cultura digital promove mudanças sociais no mundo contemporâneo, das quais os alunos são protagonistas, ou seja, envolvem-se em novas formas de interação multimidiática e multimodal, trazendo ao professor novos desafios (BRASIL, 2017).

Na BNCC de 2017, são propostas seis competências específicas de linguagens, entre as quais, estão presentes a apropriação e utilização de novos gêneros para o ensino. No documento, as diferentes linguagens devem ser utilizadas para se expressar, produzir diálogos, promover o respeito ao outro, entre outros aspectos, a fim de que o aluno atue criticamente diante do mundo contemporâneo, e o uso das tecnologias digitais devem ser implementados de forma crítica, reflexiva e significativa nas diversas práticas sociais, utilizando as diferentes linguagens e mídias na produção de conhecimento (BRASIL, 2017).

O componente da Língua Portuguesa da BNCC relaciona-se com outros documentos já produzidos nas últimas décadas, mantendo, assim, o texto como unidade de trabalho, buscando relacioná-lo com o contexto de produção e, também, propondo o “desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p. 67).

Nessa perspectiva, o componente de Língua Portuguesa deve proporcionar aos estudantes experiências que ampliem os letramentos, a fim de possibilitar que eles participem criticamente de práticas sociais constituídas pela oralidade, escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017). Dessa forma, o documento afirma os gêneros multimodais, afirma as várias

linguagens presentes na sociedade, e acredita que as práticas de linguagem contemporâneas envolvem, cada vez mais, gêneros e textos multimodais, bem como novas formas de interagir e de produzir.

Assim, o papel do professor e da escola é proporcionar ao estudante que saiba utilizar esses meios de forma crítica e produtiva, ou seja, o docente deve abordar de forma crítica as novas práticas de linguagem, indo além das demandas sociais que se dirigem para o uso ético das tecnologias, abordando também o “debate e outras práticas sociais que cercam essas práticas e usos” (BRASIL, 2017 p. 69).

O documento lembra que contemplar os novos letramentos, novos gêneros, especialmente os digitais, não significa deixar de privilegiar o texto escrito/impresso, e nem esquecer de práticas que já são consagradas na escola, como, por exemplo, o trabalho com a crônica, com o conto, entre outros (BRASIL, 2017). Assim, parte-se dessas práticas para se trabalhar com atividades ainda mais complexas, como é o caso dos multiletramentos. Dessa forma, segundo a BNCC, contemplar esses novos multiletramentos propostos e essa multimodalidade de linguagens contribui para uma “participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 70).

Em vista disso, o documento procura contemplar a cultura digital e também as “diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2017 p. 70). Assim, a partir dos multiletramentos, pretende-se contemplar a diversidade cultural, através da ampliação do repertório e da interação com o que é diferente.

### **2.3 O livro didático de língua portuguesa**

O Livro Didático (LD) constitui-se como um instrumento que favorece a aprendizagem do aluno, especialmente no que se refere ao domínio do conhecimento e à reflexão dos conhecimentos escolares para a compreensão da realidade (BATISTA, 2003). Nesse sentido, segundo Bunzen (2005, p. 560), do ponto de vista linguístico, o LD de Língua Portuguesa configura-se como um gênero do discurso secundário, o qual busca sistematizar os conhecimentos escolares em um modelo didático, sendo, dessa forma, “um instrumento pedagógico que reflete as várias tradições, as inovações e as utopias de uma época”.

A concepção que se tem a respeito do LD sofreu diversas alterações ao longo dos anos, ocasionando reorganizações da pesquisa educacional sobre esse instrumento. Os anos 1970, e mais ainda parte dos anos de 1980, são caracterizados por uma forte oposição ao LD e por um desinteresse da pesquisa universitária em estudá-lo, considerando que esse material era visto como uma tecnologia de ensino pouco adequada ao processo de aprendizado e que estava relacionado apenas a interesses econômicos envolvidos em sua produção (BATISTA, 2003).

Nesse mesmo período de oposição ao LD, a principal função dada a ele é o de estruturar o trabalho pedagógico, caracterizando-se não como um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas como “um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente,

determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos” (BATISTA, 2003, p. 47). Essa concepção acerca do LD está associada, especialmente, à intensa ampliação do sistema de ensino do período.

Embora essa concepção ainda permaneça em alguns discursos, ela não pode ser vista como a única, visto que, segundo Batista (2003, p. 49), tal entendimento é pouco adequado para o contexto educacional contemporâneo, contexto esse marcado “pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional”. Dessa maneira, é necessário ampliar a concepção de livro didático, adequando-a ao contexto atual.

Ainda que o uso e a concepção acerca do LD tenha sido negativa ao longo de décadas, nos últimos anos, essa concepção mudou, principalmente em decorrência das avaliações realizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Rojo (2003), em uma pesquisa sobre o perfil do LD de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, indica que houve melhoria da qualidade do material didático utilizado nas escolas, no entanto, ainda pode ser aprimorado.

Um dos aspectos analisados na pesquisa e que interessa a este trabalho é a natureza do material textual, a qual indica textos com uma grande diversidade temática, mas que perdem essa diversidade na medida em que os contextos das temáticas abordadas se concentram em âmbitos urbanos e sulistas (ROJO, 2003). Os gêneros textuais também são diversificados, entretanto, as características dos gêneros nem sempre são exploradas nas atividades de leitura ou de produção textual. A pesquisa ainda indica que ficam abaixo da média do desejável as atividades sobre leitura e compreensão de textos escritos e, ainda mais, as atividades de compreensão e produção de linguagem oral (ROJO, 2003). Assim, a partir dessa análise, é possível perceber o que é prioridade nos LDs, o que eles conseguem ensinar e em que deixam a desejar.

Partindo dos aspectos apresentados com relação aos gêneros multimodais e tendo em vista sua importância para o ensino de Língua Portuguesa, bem como da concepção acerca do LD adotada ao longo dos anos, nesta pesquisa, dá-se espaço para investigar de que forma os textos multimodais estão presentes em unidades de livros didáticos, especialmente o modo como estão elaboradas as atividades de compreensão e interpretação desses gêneros.

### **3 Aspectos metodológicos**

O foco deste trabalho é fazer uma análise do modo como são trabalhados os gêneros multimodais propostos em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, a fim de analisar que características desses gêneros são exploradas nas atividades que acompanham o texto. A pesquisa teve como *corpus* a coleção “Tecendo Linguagens”, 4ª edição do ano de 2015, de Tania Amaral Oliveira, Elisabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo. A escolha por esse material didático justifica-se pelo fato de que são livros utilizados em escolas da região das Missões, Rio Grande do Sul.

A pesquisa é quantitativa em relação ao levantamento de atividades voltadas a textos multimodais, e qualitativa em relação à análise bibliográfica e explicativa. Considerando o critério de escolha do *corpus* e o objetivo proposto para a realização da pesquisa, a análise, apoiada no referencial teórico apresentado, levou em consideração os seguintes aspectos vinculados à caracterização dos gêneros multimodais, conforme quadro abaixo:

**Quadro 1** - Categorias de análise do *corpus*.

1. Textos compostos por várias linguagens: oralidade, escrita e outras linguagens (RIBEIRO, 2016; BRASIL, 2017);
2. Textos nos quais é possível identificar diferentes práticas de compreensão e de produção. (ROJO, 2012);
3. Textos interativos e colaborativos em vários níveis (ROJO, 2012);
4. Textos construídos por mais de um recurso semiótico: recursos de escrita, som, imagens, gestos, movimentos, expressões faciais. Esses vários recursos trabalham juntos para a construção do sentido do texto. Assim, os modos semióticos (imagens, músicas, cores, etc.) não são apenas ilustração da escrita, mas recursos de comunicação (DIONÍSIO, VASCONCELOS, 2013);
5. Textos em que, para que haja significação, identifica-se uma interdependência dos elementos visuais e dos elementos que constituem uma estrutura linguística. Desse modo, a real significação envolve a combinação de diferentes modalidades ou recursos semióticos (DIONÍSIO, VASCONCELOS, 2013; ROJO, 2012);

Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido, a análise apoiou-se nas seguintes perguntas norteadoras:

- a) Os gêneros multimodais são abordados no livro didático selecionado?
- b) Quais características relativas ao aspecto multimodal são exploradas nas atividades de compreensão e de interpretação dos gêneros multimodais analisados?
- c) As características exploradas nas atividades de compreensão vinculadas a gêneros multimodais do Livro Didático estão em consonância com a fundamentação teórica apresentada neste estudo?

Com base nessas questões, a análise pautou-se da seguinte maneira:

- Levantamento do número de gêneros multimodais trabalhados no livro didático analisado;
- Descrição do modo como são trabalhados alguns gêneros multimodais pelo livro didático analisado;
- Análise da relação entre o modo de trabalho dos gêneros multimodais no *corpus* e as reflexões acerca do referencial teórico que fundamenta este trabalho.

#### **4 Análise do *corpus***

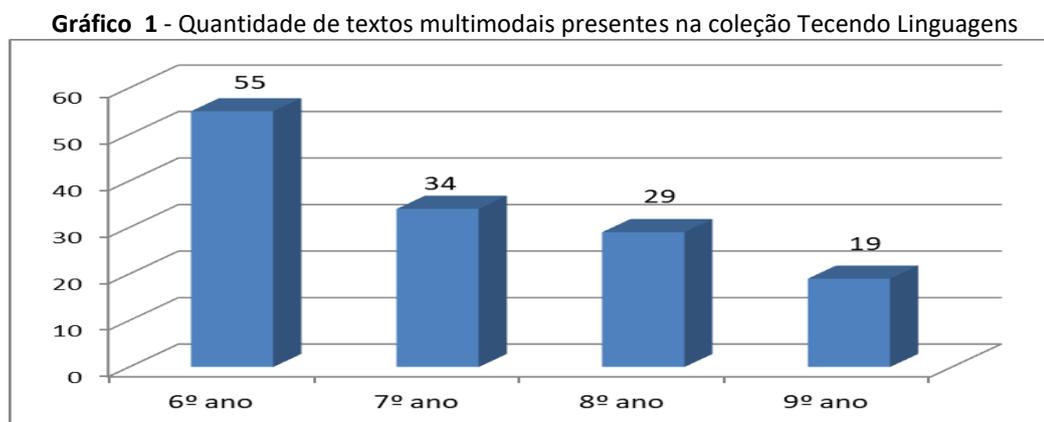
A coleção “Tecendo Linguagens” do Ensino Fundamental, utilizada para análise, neste trabalho, foi elaborada no ano de 2015 e já está em sua 4ª edição. Antes de iniciar a análise é importante destacar o que é apresentado ao aluno no início do LD, no que se refere à multimodalidade dos textos. Na apresentação das unidades, os autores já mencionam que o material possui textos dos mais variados gêneros e destaca alguns deles: “causos, mitos e lendas do Brasil e de outras regiões do planeta, textos teatrais, poemas, textos retirados de revistas e jornais, textos instrucionais, histórias em quadrinhos e muito mais” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 3).

Na sequência, é afirmado que não se está em contato somente com textos escritos, mas sim que se vive em espaços em que a imagem, o som e a fala e escrita se unem no ato da comunicação. Dessa forma, os autores da coleção indicam que é necessário conhecer e compreender as várias linguagens com as quais se convive, ou seja, “precisamos desvendar o sentido de todas essas linguagens que nos rodeiam para melhor interagir com as pessoas e com o mundo em que vivemos”, descobrindo, assim, os vários caminhos para a comunicação (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 3).

Nesse sentido, tendo-se em vista o que é colocado pelos autores, entende-se que a multimodalidade estará presente nas atividades de linguagem propostas. Desse modo, partindo-se do contexto de apresentação do LD da coleção do Ensino Fundamental, a seguir, apresenta-se a análise quantitativa relativa ao levantamento de gêneros multimodais.

#### 4.1 Análise quantitativa

Faz-se necessário indicar que o material selecionado apresenta, em suas unidades, textos multimodais, entre os quais destacam-se tiras em quadrinhos, propagandas, campanhas publicitárias. Assim, a presença de textos que abordam mais de uma linguagem em sua composição está presente em maior número no LD do sexto ano, com 55 textos, seguido pelo sétimo, oitavo e nono ano, respectivamente, como se nota no gráfico a seguir:



Fonte: Elaborado pela autora

Para este trabalho, foram considerados os textos que se constituem como tipicamente multimodais, observando as características elencadas anteriormente. Dessa maneira, foi possível constatar que os textos multimodais abordados nos LDs analisados são compostos por diferentes recursos semióticos, sendo a escrita e a imagem, acompanhada de gestos e expressões faciais, os recursos mais enfatizados, quando comparados com outros modos semióticos pouco abordados, como, som e cores, por exemplo.

Outro aspecto destacado no gráfico é que o número de textos multimodais diminui significativamente no decorrer dos anos letivos, ou seja, o LD indicado para o sexto ano contém mais do que a metade de textos multimodais presentes no volume indicado para o

último ano do Ensino Fundamental. Essa informação torna-se interessante para o trabalho, pois permite refletir sobre o porquê de haver essa diferença e de questionar o motivo que leva os autores a tratar a multimodalidade em menor número com o passar dos anos letivos.

Responder esse questionamento é algo complexo, visto que não apresenta uma única resposta ou uma resposta certa, mas que permite o levantamento de hipóteses. Um dos motivos que pode levar a essa diminuição de textos multimodais com o passar dos anos letivos é a questão de desenvolvimento de habilidades leitoras, ou seja, os autores consideram de maior importância o desenvolvimento da leitura de textos multimodais nos primeiros anos do Ensino Fundamental II e, à medida que vão adquirindo essas habilidades, torna-se menos necessário o trabalho intenso com esses textos, priorizando, por exemplo, no 9º ano, textos escritos e mais longos. Outra hipótese que pode ser levantada é de que, no último ano do Ensino Fundamental, há grande preocupação em terminar os conteúdos gramaticais que são propostos para esse nível, ocasionando a utilização de textos que correspondem a essas necessidades gramaticais.

A partir disso, parte-se para a análise de textos multimodais dos LDs, a fim de analisar mais detalhadamente como estão organizados esses textos, bem como as atividades a eles relacionadas. Na sequência, tem-se a abordagem qualitativa dos dados levantados tendo-se em vista o referencial teórico apresentado.

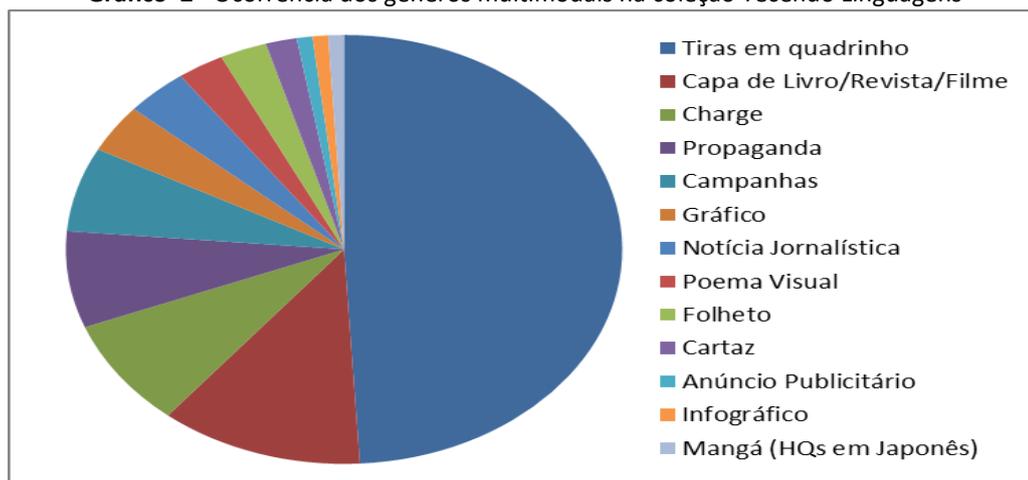
#### 4.1 Análise qualitativa

Para a análise qualitativa do trabalho, no que diz respeito ao critério de escolha<sup>1</sup>, foram selecionados quatro textos que se caracterizam como textos multimodais, sendo **todos da primeira unidade de cada volume da coleção selecionada, todos pertencentes ao mesmo gênero**, tira em quadrinhos, **o qual apresentou maior ocorrência nos volumes analisados**, conforme se exemplifica no gráfico a seguir:

---

1 Por uma questão de espaço, para a análise qualitativa, foi necessário escolher apenas alguns gêneros multimodais. Desse modo, os critérios utilizados para a seleção consideraram os pontos listados: textos multimodais, pertencentes à primeira unidade de cada volume e caracterizados como o gênero tira, o qual teve maior ocorrência.

**Gráfico 2** - Ocorrência dos gêneros multimodais na coleção Tecendo Linguagens



Fonte: Elaborado pela autora

Para iniciar a análise, parte-se do texto presente no volume indicado para alunos do 6º ano, situado na seção *Para começo de conversa*, seguido de atividades:

**Figura 1** - Texto multimodal presente no LD do 6º ano



Fonte: OLIVEIRA et al., 2015, p. 14

Inicialmente, vale ressaltar que o texto selecionado se classifica como multimodal, visto que apresenta mais de um recurso semiótico em sua composição, que, combinados, completam-se na significação. Esse texto mostra a personagem do *Menino Maluquinho* em um conflito e também dialogando com a sua mãe, sobre o tipo de “boné” que ele iria usar.

Antes de apresentar a tira, é perguntado ao aluno se ele já ouviu falar do *Menino Maluquinho* e o que sabe a seu respeito. Analisando o texto, é possível perceber que, das nove atividades elaboradas a partir dele, cinco fazem referência à relação entre o verbal e o não verbal, considerando a imagem como parte fundamental na construção de sentido do texto, como notado no quadro a seguir:

**Quadro 2** - Atividades referentes ao texto multimodal presente no LD do 6º ano

1. A personagem principal dessa história vive um conflito. Qual é ele?
2. O menino Maluquinho, ao escolher o boné, acaba optando por um visual mais antigo ou mais moderno? Por que você acha que ele fez essa opção?
3. Ao usar o boné por cima da panela, o que a personagem mostra?
4. No texto, a mãe do menino Maluquinho emite uma opinião sobre as escolhas do filho.
  - a) Transcreva do texto o(s) trechos em que a mãe dá sua opinião.
  - b) De acordo com o que você entendeu do texto, o Menino Maluquinho se deixou influenciar pela opinião da mãe? Como você concluiu isso?
5. Em sua opinião, Maluquinho gosta de ser quem é? Por quê?
6. Observe com atenção os gestos e expressões faciais de Maluquinho nos seis primeiros quadrinhos. O movimento dos braços se altera? O que a posição dos braços e das mãos sugere sobre a personagem? Explique.
7. As expressões faciais do garoto combinam com o que ele está dizendo? Explique sua resposta com base no que acontece em um dos quadrinhos.
8. Para construir esse texto, o autor usou imagens e palavras. Em sua opinião, se as imagens fossem retiradas, o texto transmitiria as mesmas ideias? Por quê?
9. Um leitor que ainda não conhece o Menino Maluquinho consegue identificar, pelo texto, o nome da personagem? Por quê?

Fonte: Adaptado de OLIVEIRA et al., 2015, p. 14

Observando o quadro, constata-se que as atividades sobre o texto multimodal abordam a relação estabelecida entre escrita e imagem, como, por exemplo, na questão 8, em que se reflete sobre o ato de retirar as imagens, ou seja, pergunta-se se, caso não houvesse as imagens, ainda assim o texto teria o mesmo significado. Da mesma forma, as atividades 6 e 7 atentam e indicam para o olhar sobre a imagem, quando questionado sobre os gestos e expressões faciais do *Menino Maluquinho*.

Considerando os apontamentos feitos sobre o texto e suas atividades, nota-se que todos os modos semióticos utilizados na construção do texto indicam que não é somente a escrita que tem o papel de comunicar, mas sim que, juntos, constroem a real significação do texto. A presença de atividades que buscam explorar gestos e expressões faciais do personagem possibilita ao aluno a percepção de que tais elementos mostram-se fundamentais para o entendimento do texto, ainda que essa exploração seja limitada, uma vez que somente foi dada atenção à expressão facial do menino, sendo que a da mãe também poderia ter sido averiguada.

Outro texto que serviu de objeto para esta análise está representado no exemplo a seguir, o qual é uma tirinha que expressa a dificuldade de comunicação existente entre um rato e um garoto, presente no LD do 7º ano, no item *Reflexão sobre o uso da língua*:

**Figura 2** - Texto multimodal presente no LD do 7º ano



Fonte: OLIVEIRA et al., 2015, p. 22

O texto em questão é composto por três quadros e apresenta duas atividades em sua sequência, a primeira questionando sobre o motivo de não ter sido possível a comunicação através do bilhete escrito pelo rato, e a segunda pedindo o que seria preciso para que o rato conseguisse se comunicar com o garoto, como indicado a seguir:

**Quadro 3** - Atividades referentes ao texto multimodal presente no LD do 7º ano

- a. Nesse caso, por que não foi possível que o garoto lesse a mensagem do bilhete?  
b. O que seria preciso para que o rato conseguisse se comunicar com o garoto?

Fonte: Adaptado de OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 22

A partir dessa tira, nota-se que seu assunto principal é a comunicação ou até mesmo a falta dela em algumas situações, como exemplificado no texto. Percebe-se também que as atividades a ela relacionadas enfatizam a modalidade verbal, mesmo que o recurso visual seja fundamental na construção de sentidos, visto que, sem a presença dos personagens e demais elementos da imagem, como a máquina de escrever, o texto não teria o mesmo sentido. Dessa maneira, fica nítido o que Rojo (2013) escreve sobre a importância de considerar todos os recursos semióticos do texto, a fim de qualificar a leitura e a interpretação por parte do aluno, já que, em especial no texto em análise, o recurso visual influencia o leitor e proporciona a significação total do que foi lido.

Outro elemento de destaque que acompanha o texto é o comentário explicativo, o qual explicita a ideia de comunicação presente na tira. Assim, é explicado ao leitor o que é linguagem verbal e linguagem não verbal. Nessa explicação, atenta-se para a escolha da *palavra* como unidade escolhida para fazer referência à comunicação verbal, quando, na realidade, essa interação pela linguagem se dá de modo mais amplo, se for considerado que ela não ocorre por meio de palavras isoladas, mas por conjuntos de palavras que fazem parte de uma determinada ação de linguagem, ou seja, por gêneros textuais. A explicação completa presente no LD consta na imagem a seguir:

**Figura 3** - Comentário explicativo presente no LD do 7º ano

**IMPORTANTE SABER**

Há milhares de anos o ser humano tenta registrar seus pensamentos, sentimentos e aspectos da vida. Inicialmente por meio de **imagens**, a humanidade, ao longo de sua história, criou outras linguagens gráficas, números, ideogramas, letras, permitindo maior comunicação, ou seja, criou **códigos**.

Para que possamos nos comunicar com alguém, é preciso que os códigos utilizados sejam compartilhados pelos indivíduos que participam dos atos de comunicação. Podemos citar, como exemplo, o código de trânsito, que permite ao motorista e aos pedestres estabelecerem uma comunicação.

A **língua** também é um código, pois é um conhecimento compartilhado que permite a comunicação entre os indivíduos de um grupo social. Cada língua se organiza de acordo com hábitos e tradições de determinado grupo, refletindo sua cultura.

Podemos dividir as formas de comunicação em dois grandes grupos, de acordo com o código que utilizam:

- **Linguagem verbal** – quando o ser humano utiliza a **palavra** para se comunicar. A palavra, também chamada de **signo linguístico**, pode ser observada em situações de comunicação falada ou escrita.
- **Linguagem não verbal** – quando o ser humano se comunica com **gestos, expressões fisiológicas, imagens, sinais** etc.

Fonte: OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 23

Dessa forma, nota-se que, apesar dos recursos semióticos não terem sido abordados nas atividades do texto, foram mencionados no comentário posterior, não passando despercebidos. Nesse sentido, percebe-se que o foco em utilizar o texto acima analisado é tê-

lo de base para a explicação acerca da linguagem e de seus usos, o que não representa um problema, entretanto, a exploração de elementos do texto multimodal poderia ter ocorrido, no intuito de aprimorar a compreensão global da tira.

O próximo texto a ser analisado encontra-se no volume correspondente ao 8º ano, na seção *Prática de leitura*, e é composto por apenas dois quadros, conforme se apresenta a seguir:

**Figura 4** - Texto multimodal presente no LD do 8º ano



Fonte: OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 27

A tirinha apresenta o diálogo entre dois personagens, em que ocorre um mal-entendido provocado pela palavra *iluminar*. A partir do texto, são apresentadas quatro atividades, elencadas na sequência:

**Quadro 4** - Atividades referentes ao texto multimodal presente no LD do 8º ano

- No primeiro quadrinho, qual era a intenção do irmão Olaf?
- A personagem com quem Olaf conversa entende essa intenção de modo adequado à situação? Explique.
- Identifique a palavra responsável pela dupla interpretação de sentido.
- Você acha que a polissemia foi utilizada como recurso para causar humor na tira? Explique sua resposta.

Fonte: Adaptado de OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 27

A primeira e a segunda atividades referem-se à interpretação e compreensão textual, em que se faz necessário observar as falas dos personagens. As outras duas atividades tratam a respeito da utilização da palavra que apresenta duplo sentido, sendo que uma atividade pede para identificar essa palavra responsável pela dupla interpretação de sentido, exigindo do aluno somente a cópia da palavra do texto. Já a última atividade relacionada ao texto pede a opinião do aluno em relação à polissemia apresentada, em que é questionado se o aluno acha que esse recurso foi utilizado para causar humor na tira, exigindo uma resposta mais subjetiva.

Desse modo, é notável que o texto multimodal é utilizado para tratar e mostrar ao aluno o que é a polissemia, bem como qual é a sua função. Por ter essa finalidade, a modalidade verbal é enfatizada e os demais recursos semióticos são desconsiderados, quando seria possível explorar o sentido e a finalidade de outros recursos, como as cores, gestos, expressões faciais dos personagens. Outros recursos importantes para a compreensão do texto, e que foram desconsiderados nas atividades de interpretação, referem-se às características das roupas do irmão *Olaf* e do objeto que ele carrega, uma Bíblia, que quando

notados, impedem que haja dupla interpretação. Assim, esses recursos funcionam em conjunto com a fala do personagem para construir o sentido e para se interpretar o contexto de interação.

A proposta analisada, a seguir, está situada na seção *Reflexão sobre o uso da língua* no livro destinado aos alunos do 9º ano:

Figura 5 - Texto multimodal presente no LD do 9º ano



25

Fonte: OLIVEIRA et al., 2015, p. 25

Na tirinha composta por quatro quadros, observa-se que a personagem *Mafalda* está ouvindo o noticiário, no que indica ser o período de ano novo, e ouve a notícia de bombardeios, desligando o rádio antes mesmo de ouvir a notícia inteira. Feita a leitura do texto, os alunos devem realizar seis atividades, em que, na primeira e na segunda, devem responder o que a personagem *Mafalda* está fazendo e qual a sua reação no último quadrinho. O restante das atividades propostas restringe-se a aspectos gramaticais, visto que pede para copiar ou identificar oração na voz passiva, agente da passiva e sujeito paciente. Por fim, o aluno deve escrever a oração na voz ativa, fazendo as adequações necessárias, como exemplificado no quadro abaixo:

Quadro 5 - Atividades referentes ao texto multimodal presente no LD do 9º ano

- a. O que a personagem *Mafalda* está fazendo?
- b. Que tipo de reação a personagem teve no último quadrinho?
- c. Em seu caderno, copie da tira uma oração na voz passiva.
- d. Identifique o agente da passiva da oração que você copiou.
- e. Identifique o sujeito paciente dessa oração.
- f. Escreva a oração na voz ativa, fazendo as adequações necessárias.

Fonte: Adaptado de OLIVEIRA et al., 2015, p. 26

É válido perceber que, por estar situado na seção a qual é especial para abordar questões gramaticais, são propostas, inicialmente, duas atividades de compreensão textual, embora o texto seja utilizado com maior ênfase para questões linguísticas. Observando o texto e as atividades a ele relacionadas, percebe-se que é levado em conta a multimodalidade presente, dado que é questionado sobre reações da personagem, e o que ela estava fazendo, levando o aluno a interpretar as imagens, induzindo a ideia de que há uma interdependência

de elementos visuais com elementos linguísticos, indicando que a imagem não é apenas ilustração da escrita, mas, sim, um recurso de comunicação (DIONÍSIO, VASCONCELOS, 2013).

Considerando o que foi exposto e analisado, constatou-se que as atividades acerca dos textos multimodais, apresentadas nos LDs analisados, são elaboradas de diversas maneiras, e se destaca que a multimodalidade está presente na coleção de LDs, mas não em tanta proporção quando comparada com outros textos discursivos, como contos, artigos de opinião, crônicas, carta ao leitor, entre outros. Nota-se, de maneira geral, que a ênfase das atividades está na modalidade verbal, e que, muitas vezes, os diferentes modos semióticos são vistos apenas como ilustrativos, entretanto, ainda assim, existem questões que abordam a função de outra modalidade nos textos, como a visual, por exemplo.

A partir da análise, percebeu-se que algumas características e recursos dos gêneros multimodais são mais explorados, como a escrita e a imagem, e que os diferentes modos semióticos são considerados, em grande parte das atividades, como fundamentais para a compreensão do texto. Dessa forma, é possível notar que, ainda que alguns elementos pudessem ser aprimorados, a concepção de multimodalidade expressa nos LDs não destoaria da fundamentação teórica apresentada no trabalho, considerando que os autores das unidades compreendem que os recursos semióticos apresentam certa dependência um do outro para a construção do sentido do texto, servindo como recursos de comunicação.

## 5 Conclusão

Neste trabalho, teve-se como objetivo verificar o modo como os gêneros multimodais são abordados em LDs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, em que, para a realização da análise, foram utilizados diversos teóricos que trabalham com o tema, a fim de caracterizar a multimodalidade.

Como foi possível observar na análise, a multimodalidade se faz presente no material didático disponibilizado aos alunos, mesmo que em menor número em alguns volumes e priorizando o gênero tira em quadrinhos. Abordar os gêneros multimodais em sala de aula indica uma aproximação e adequação ao contexto do aprendiz, visto que as novas gerações se encontram em espaços que, cada vez mais, são compostos por mais de uma linguagem. Sendo assim, é coerente afirmar que o trabalho com esses textos auxilia no processo de aprendizagem do aluno.

Observou-se, nesse estudo, que as atividades vinculadas aos textos multimodais consideram os diferentes recursos semióticos como fator importante na real significação do texto. Entretanto, o que ocorre, no trabalho com alguns textos, é que se apresenta uma atividade de interpretação textual e se parte para as atividades de aspecto gramatical, quando seria possível conciliar o trabalho bem detalhado de compreensão global do texto com as atividades linguísticas.

A realização da análise possibilitou destacar que as atividades, mesmo que não em sua totalidade, exploram, em partes, a função que a imagem, representante de um dos recursos

semióticos, exerce sobre a significação do texto, indicando o que Dionisio e Vasconcelos (2013) apontam: a leitura e a compreensão de um texto estão além do que é puramente linguístico, sendo necessário instigar o aluno a aprender a ler e a compreender o que um texto quer dizer também a partir das imagens e dos demais modos semióticos.

Convém, ainda, refletir brevemente sobre o papel do LD nas aulas de Língua Portuguesa, visto que ele é considerado como um instrumento que favorece a aprendizagem do aluno (BATISTA, 2003). Nesse sentido, ao analisar a coleção *Tecendo Linguagens*, percebe-se que, de fato, o LD contribui para o aprendizado do aluno, visto que abrange, em grande parte, variedade de temáticas e gêneros, dentre eles, os multimodais. No entanto, ainda assim, algumas atividades poderiam exigir mais do aluno, fazendo-o perceber aspectos presentes nas entrelinhas do texto, contribuindo para a sua formação. Nessa questão, entra o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, visto que ele pode seguir o que está proposto no LD ou pode, além disso, expandir as atividades com outros questionamentos que contribuem para a compreensão do texto.

Portanto, considerando o que foi mencionado, conclui-se que a multimodalidade em gêneros textuais tem a função de comunicar e informar os sujeitos de acordo com as novas demandas da contemporaneidade. Considerando isso, é nítida, nos LDs analisados, a presença de textos multimodais, os quais buscam, por meio de suas atividades, fazer o aprendiz ler e compreender os diferentes modos semióticos presentes em um texto. Ainda assim, é sempre possível ampliar o que é proposto pelo LD, pois, dessa forma, contribui-se para a formação do aluno, bem como para o desenvolvimento de suas habilidades leitoras, relacionando a aprendizagem às demandas sociais advindas das novas tecnologias.

### Referências

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. – São Paulo: Hucitec, 2012.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNDL). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). *Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 25-67, 2003.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BUNZEN, Clecio. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. São Paulo: *Revista Estudos Linguísticos XXXIV*, p. 557-562, 2005.

\_\_\_\_\_. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, Clecio & MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 81-101, 2010.

OLIVEIRA, Tania Amaral; SILVA, Elisabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens, 6º ano: Língua Portuguesa*. 4. ed. – São Paulo: IBEP, 2015.

\_\_\_\_\_. *Tecendo Linguagens, 7º ano: Língua Portuguesa*. 4. ed. – São Paulo: IBEP, 2015.

\_\_\_\_\_. *Tecendo Linguagens, 8º ano: Língua Portuguesa*. 4. ed. – São Paulo: IBEP, 2015.

\_\_\_\_\_. *Tecendo Linguagens, 9º ano: Língua Portuguesa*. 4. ed. – São Paulo: IBEP, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane. (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS*. 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. O perfil do Livro Didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). *Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 69-99, 2003.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, p.155-177, 2002.

# Multiletramentos no cenário brasileiro: percurso e desdobramentos

## *Multileteracies in the brazilian scene: trajectory and unfolding*

**Ricardo Tavares Martins**

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5276-2678>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7602329111396972>

E-mail: [ricardotavares\\_15@yahoo.com.br](mailto:ricardotavares_15@yahoo.com.br)

### **Resumo**

O manifesto da pedagogia dos multiletramentos caminha para sua terceira década e ainda hoje se mostra relevante, sobretudo em solo brasileiro, influenciando, através de suas ideias, nossa Educação. Nosso objetivo foi, através de uma pesquisa bibliográfica, fazer um percurso acerca dos estudos sobre os multiletramentos e seus desdobramentos no cenário nacional, tendo em vista seu impacto aqui. Para tanto, debruçamo-nos em referencial teórico cujo cerne é a pedagogia dos multiletramentos. Concluímos pela atual importância que o manifesto possui para a educação brasileira e defendemos a necessidade constante de (re)lê-lo e analisá-lo criticamente quando de sua aplicação em contextos diferentes daqueles para os quais ele foi inicialmente pensado.

Palavras-chave: Multiletramentos. Pedagogia. Brasil. Percurso.

### **Abstract**

*The manifesto of the pedagogy of multiliteracies is heading into its third decade and it is still relevant today, especially on Brazilian context, influencing our Education through its ideas. Our objective was, through bibliographical research, to trace a trajectory about the studies on multiliteracies and its unfolding in Brazilian scene, taking into consideration its impact here. To do so, we focus on a theoretical framework whose core is the pedagogy of multiliteracies. We conclude by the current importance that the manifesto has for Brazilian education and we defend a constant need to (re)read it and critically analyze it when it is applied in different contexts from those ones for which it was initially thought.*

*Keywords: Multiliteracies. Pedagogy. Brazil. Trajectory.*

Data de submissão: 31/01/2022 | Data de aprovação: 24/06/2022

## **1 Introdução**

O manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* caminha em direção à sua terceira década e, mesmo após tanto tempo desde sua publicação, em 1996, suas ideias ecoam com força nos dias de hoje.

Nosso objetivo neste texto é, através de uma pesquisa bibliográfica (PAIVA, 2019), fazer um percurso teórico e também histórico, mesmo que breve, acerca dos multiletramentos, apontando alguns principais desdobramentos no cenário brasileiro, tendo em vista seu impacto na cena nacional. Para tanto, voltamos ao manifesto em sua versão original em língua inglesa (1996), mas também consultamos as recentes traduções em língua portuguesa (GRUPO NOVA LONDRES, 2021; CAZDEN *et al.*, 2021), além de referenciais teóricos nos quais a pedagogia dos multiletramentos é central (COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS; COPE, 2012; COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020; SILVA, 2016; TILIO, 2021; ROJO; MOURA, 2012, 2019; RIBEIRO, 2020; HISSA; SOUSA, 2020; PINHEIRO, 2016, 2021).

## 2 Os multiletramentos

O marco dos multiletramentos é a publicação do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, idealizado em 1994, em Nova Londres, nos Estados Unidos, e publicado dois anos após, em 1996, na *Harvard Educational Review* por um grupo de dez educadores preocupados com as questões sociais da época e seu recrudescimento no século seguinte: as diversidades culturais e linguísticas, assim como também as crescentes desigualdades. O grupo de dez educadores ficou conhecido desde então como *The New London Group* (NLG) - O Grupo (de) Nova Londres (GNL).

Os estudos sobre multiletramentos começaram a surgir a partir da década de 1990 quando os estudos sobre a escrita passavam, já desde a década anterior, pela **virada social** (BEVILAQUA, 2013). Até antes da década de 1980, os estudos sobre a escrita possuíam um caráter fortemente cognitivo e, após a virada social, a escrita passou a ser vista levando-se também em conta seus aspectos sociais (GEE, 2015). No entanto, é importante ressaltar que os multiletramentos nascem atrelados a uma pedagogia (pedagogia dos multiletramentos), logo limitados, a princípio, ao universo escolar, apesar de mais recentemente os estudos sobre multiletramentos contemplarem outros universos além do escolar (ROJO; MOURA, 2019).

Já naquela época, o NLG estava preocupado com questões sociais que refletiam no ambiente escolar e defendia que a missão da educação é a de “garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de maneira a lhes permitir a ampla participação nas esferas da vida pública, econômica e comunitária.”<sup>1</sup> (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 13). Contudo, o padrão educativo da época ainda estava pautado em abordagens pedagógicas tradicionais (COPE; KALANTZIS, 2012; COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020). O futuro vislumbrado pelo NLG iria exigir uma pedagogia baseada em um letramento para sociedades diversas cultural e linguisticamente. Sociedades essas cada vez mais interligadas pela globalização através de textos que passavam a circular nos novos ambientes de tecnologias da informação e multimídia.

Assim, a partir do cenário futuro pensado pelo NLG, para o grupo algumas perguntas eram inquietantes e necessitavam de respostas: qual educação é apropriada para mulheres, povos indígenas, imigrantes que não falam a língua nacional e falantes de dialetos não padronizados, por exemplo? Qual o tipo de educação para questões que envolvem o local, mas também o global? Que tipo de educação seria importante para uma sociedade cada vez mais excludente? Então, com base nas questões postas, o NLG cunhou o termo **multiletramentos** para se referir à multiplicidade comunicativa e às diversidades de cultura e língua (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 18-19):

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – palavra que escolhemos para descrever dois importantes argumentos com que podemos abordar as ordens cultural, institucional e global emergentes: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a

---

<sup>1</sup> No original: “to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life.”

crescente proeminência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional do letramento ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual.<sup>2</sup>

Além das perguntas inquietantes supracitadas, outros dois argumentos chamaram a atenção do NLG: 1) os modos de criação de significados que se apresentavam cada vez mais complexos com o aspecto textual se conectando ao audiovisual, ao espacial, ao comportamental *etc.* gerando aumento, multiplicidade e integração de maneiras diferentes de criar significados; 2) uma sociedade cada vez mais diversa e diferente, cujas diferenças linguísticas e culturais reverberavam nos aspectos laborais, públicos (cívicos) e privados da vida. Nas palavras de Rojo (2012, p. 13, grifos da autora):

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. É nesse sentido que o manifesto se direciona à educação como um lugar possível para o desenvolvimento dos **futuros sociais** e implica os sujeitos da educação (professores, alunos, e demais) nos aspectos laborais, públicos (cívicos) e privados da vida na defesa por uma **pedagogia dos multiletramentos** (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Essa pedagogia proposta pelo NLG gira em torno do termo *design* e defende que os processos de criação de significados (*meaning-making*) levam em conta seis *designs* distintos: o *design* linguístico, o *design* de áudio, o *design* visual, o *design* gestual, o *design* espacial e o *design* multimodal, sendo este último a integração de todos (ou alguns) dos outros *designs*. Além disso, sugere quatro componentes para integrar sua pedagogia: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada.

A prática situada (*situated practice*) leva em conta que o processo de criação de significado deve se basear nos aspectos reais da vida. Ela sugere experiências de imersão que devem ser propiciadas aos aprendizes a partir da figura de um facilitador, um professor ou algum outro especialista que levará em consideração as características da comunidade de aprendizes.

A instrução explícita (*overt instruction*) ajuda a comunidade de aprendizes a desenvolver uma metalinguagem do *design*. De cunho reflexivo e com a ajuda de um facilitador, ou um professor ou ainda outro especialista que trabalha em cima das experiências dos aprendizes e a partir do que eles já conhecem, a instrução explícita tem o intuito de

---

<sup>2</sup> No original: “We decided that the outcomes of our discussions could be encapsulated in one word - multiliteracies - a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity. The notion of multiliteracies supplements traditional literacy pedagogy by addressing these two related aspects of textual multiplicity.”

desenvolver a autonomia dos aprendizes para resolverem tarefas que ainda não conseguem sozinhos.

O enquadramento crítico (*critical framing*) propicia aos aprendizes o entendimento de contextos sociais mais complexos a partir de suas próprias experiências. Leva em consideração relações histórico-sociais, culturais e político-ideológicas desses contextos. Nesse ponto, os aprendizes, com a devida instrução, podem aprender a se posicionarem criticamente diante de um objeto de análise.

A prática transformada (*transformed practice*) é uma prática de cunho reflexivo na qual os aprendizes transferem, criam e recriam *designs* de significado de um contexto a outro. Nela, reverbera o que foi aprendido ao longo da instrução explícita e do enquadramento crítico. De acordo com o NLG, é na prática transformada que pode ser encontrado um lugar ideal para uma avaliação situada e contextualizada.

Muito embora tenhamos apresentado os componentes da pedagogia dos multiletramentos na ordem acima (tal qual a ordem do manifesto), o NLG deixa claro que esses componentes não são linearmente hierarquizados, nem são estagiados. Por isso, podem ocorrer concomitantemente, podendo haver predomínio de um componente sobre outro e podendo (re)visitá-los em diferentes níveis.<sup>3</sup>

Junto aos componentes do “como” da pedagogia dos multiletramentos — a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada — o NLG agrega o “o quê” dessa pedagogia, ou seja, o(s) *design(s)* de significado. No ambiente educacional vislumbrado pelo NLG à época, os responsáveis pela educação (facilitadores, professores, especialistas, entre outros) eram vistos como *designers* dos processos de aprendizagem e não como chefes autoritários, como era comum nas abordagens tradicionais de ensino (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020). Isso implica um tipo de educador que precisa sempre estar (re)desenhando suas práticas para os novos ambientes cada vez mais complexos e integrados de pessoas, tecnologias, crenças, discursos, relações *etc.*

Por isso, o termo *design* foi escolhido pelo grupo para descrever as formas de significado porque, de acordo com o NLG, diferentemente do termo **gramática**, o termo *design*, por exemplo, é livre de associações negativas por parte de professores:

Trata-se de um conceito suficientemente rico para fundar um currículo linguístico e uma pedagogia. O termo tem também uma feliz ambiguidade: pode identificar tanto a estrutura organizacional (ou morfologia) dos produtos quanto o processo de criação. Expressões como “o design de um carro” ou “o design de um texto” podem ter os dois sentidos: o modo como é – foi – projetado ou o processo de design dele.<sup>4</sup> (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 35)

---

<sup>3</sup> Como nosso objetivo aqui é fazer um percurso dos estudos sobre os multiletramentos, é importante destacar que, nesse percurso, alguns anos após a publicação do manifesto, Cope & Kalantzis (2009) – com a aprovação dos outros membros do NLG – renomearam os componentes da pedagogia dos multiletramentos para experienciamento, conceitualização, análise e aplicação. De acordo com Rojo & Moura (2012), essa mudança se deu devido a embates com o movimento *Back to Basics*, muito forte nos Estados Unidos e na Europa.

<sup>4</sup> No original: “It is a sufficiently rich concept upon which to found a language curriculum and pedagogy. The term also has a felicitous ambiguity: it can identify either the organizational structure (or morphology) of

Assim, para o NLG, as atividades semióticas são tratadas sob o conceito de *design* e seus correlatos: os *designs* disponíveis, ou seja, o que há na língua(gem) para significação; o *designing*, que é o processo de criação de significados; e o *redesigned*, quer dizer, o produto/resultado: “Juntos, esses três elementos enfatizam que a produção de sentidos é um processo vivo e dinâmico, e não algo regido por regras estáticas.” (CAZDEN *et. al.*, 2021, p. 35).<sup>5</sup>

A noção de *design*, na forma como defendida no/pelo manifesto, deixa claro o potencial da língua como um poderoso sistema de criação de significados. Mas para além do *design* linguístico, o NLG chama a atenção para os outros tipos de *design* que integram outros modos de significação.

É importante salientar que, na proposta defendida pelo NLG, todos os *designs* têm a sua importância e as potencialidades de criação de significados são aumentadas a partir da união deles. Assim, o *design* multimodal recebe um papel de destaque nos processos de criação de significados ao unir todos, ou quase todos, a depender do contexto, os modos de significações: linguístico (fonemas, letras, palavras, textos *etc.*), visual (imagens, formatos de tela, *layout*, *etc.*), áudio (sons, música, efeitos sonoros, *etc.*), gestual (linguagem corporal ou línguas sinalizadas, *etc.*), espacial (espaços ambientais, espaços arquitetônicos, *etc.*).

Levando-se em conta o conceito de *design* e a integração de várias formas de criação de significados, o NLG (CADZEN *et al.*, 2021, p. 46) afirma que “em um sentido profundo, toda produção de sentido é multimodal. Todo texto escrito também é organizado visualmente.”<sup>6</sup> Assim, toda língua falada, por exemplo, é um *design* linguístico, é um áudio *design*, é um *design* gestual ao integrarmos a linguagem corporal à fala.

Além das questões estritamente ligadas ao *design*, o NLG destaca que há também componentes como o histórico, o social, o subjetivo e outros que participam da composição dos processos de significação. Por isso, o NLG defende a importância de se trabalhar com os *designs* (CAZDEN, 2021, p. 47):

O conceito de Design enfatiza as relações entre os modos de significação recebidos (Designs Disponíveis), a transformação desses modos de produção de sentido em seu uso híbrido e intertextual (Designing) e seu subsequente status a ser lido (O Redesigned). A metalinguagem da produção de sentido se aplica a todos os aspectos deste processo: como as pessoas são posicionadas pelos elementos dos modos de produção de sentido disponíveis (Designs disponíveis), como os autores, em alguns sentidos importantes, têm a responsabilidade de estar conscientemente no controle da transformação de sentidos (Designing) e como os efeitos de sentido, a sedimentação do sentido, tornam-se parte do processo social (O Redesigned).<sup>7</sup>

---

products, or the process of designing. Expressions like "the design of the car," or "the design of the text," can have either sense: the way it is - has been - designed, or the process of designing it.”

<sup>5</sup> No original: “Together these three elements emphasize the fact that meaning-making is an active and dynamic process, and not something governed by static rules.”

<sup>6</sup> No original: “In a profound sense, all meaning-making is multimodal. All written text is also visually designed.”

<sup>7</sup> No original: “The concept of Design emphasizes the relationships between received modes of meaning (Available Designs), the transformation of these modes of meaning in their hybrid and intertextual use (Designing), and their subsequent to-be-received status (The Redesigned). The metalanguage of meaning-making

Assim como o passo a passo da pedagogia – a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada – proposto no/pelo manifesto pode variar bastante, o percurso que vai dos *designs* disponíveis ao *redesigned*, passando pelo *designing*, também o pode. Assim, os *designs* disponíveis podem ser reproduzidos de forma mais próxima ou mais distante dos *redesigneds*.

Em suma, são essas as principais proposições teóricas defendidas pelo Grupo de Nova Londres em seu manifesto que culminaram, ao final, numa proposta para um **projeto internacional de multiletramentos**.

### 3 Os multiletramentos no cenário latino: o caso do Brasil

Na seção anterior, apresentamos, mesmo que brevemente, as principais proposições feitas pelo NLG em seu manifesto e, neste tópico, pretendemos a partir de agora, discutir um pouco do percurso e dos desdobramentos que essas proposições tomaram.

A escrita do manifesto em si já apresenta um percurso próprio, pois os integrantes do NLG são de países diferentes (Austrália, Inglaterra, Grécia, Estados Unidos, entre outros) e possuem experiências e interesses diversos, o que acabou ajudando a compor a escrita conjunta do manifesto. No entanto, apesar das diferenças, as ideias iniciais sobre os multiletramentos partiram de países anglófonos com realidades distintas das que encontramos aqui na América Latina, por exemplo. Por isso, a recepção dessas ideias não pode ser uma simples adesão ao dito no/pelo manifesto, ou seja, é necessário um exame crítico levando em consideração as nossas realidades.

Alguns países anglófonos, como Estados Unidos e Inglaterra, já haviam, desde a década de 1980, iniciado as discussões sobre a escrita e seu cunho social, ou seja, o interesse já apontava para o letramento como uma prática social (STREET, [1995] 2014) em detrimento de uma prática unicamente individual e cognitiva (KATO, 1986). Na década seguinte, o interesse pelo letramento a partir de uma visão mais social do fenômeno foi importante para expandir as questões e preparar o terreno para as discussões acerca dos multiletramentos.

No Brasil, as discussões sobre o letramento como prática social apenas se iniciam em meados da década de 1990 e as discussões sobre os multiletramentos em meados dos anos 2000. Então, entre lá (países anglófonos) e aqui (Brasil) há, pelo menos, uma década de separação em relação ao início dos estudos do letramento e dos multiletramentos.

O termo **letramento** aparece no Brasil pela primeira vez na obra de Mary Kato intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), mas como podemos depreender a partir do título da obra, o termo **letramento** ainda possui uma conotação cognitivista. É apenas na década seguinte, meados da década de 1990, que o termo

---

applies to all aspects of this process: how people are positioned by the elements of available modes of meaning (Available Designs), yet how the authors of meanings in some important senses bear the responsibility of being consciously in control of their transformation of meanings (Designing), and how the effects of meaning, the sedimentation of meaning, become a part of the social process (The Redesigned).

**letramento** passa a ser usado numa concepção social, a partir da obra de Angela B. Kleiman intitulada *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (1995).

Assim, depois da década de 1990, o cenário brasileiro já estava aberto para o letramento como prática social, tornando-se terreno fértil para receber novos estudos cujo interesse recaísse no aspecto social da escrita e dos textos – caso dos estudos dos multiletramentos.

Com o terreno mais preparado para uma perspectiva social do letramento e como resultado dos estudos que vinham ganhando força em solo nacional, o Brasil publica, em 2006, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM (BRASIL, 2006) nas quais o termo **multiletramentos** aparece explicitamente citado no documento na parte de língua estrangeira (Inglês). No ano seguinte, em 2007, o termo volta a aparecer, mas dessa vez no artigo *Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas* (MONTE MÓR, 2007) marcando o interesse cada vez mais claro pela temática dos multiletramentos no vasto campo dos estudos do letramento.

Nos anos seguintes, foram se multiplicando projetos de pesquisa, cursos, disciplinas, artigos, ensaios, livros, dissertações e teses com interesse nos multiletramentos (RIBEIRO, 2020, 2021; HISSA; SOUSA, 2020) e, depois de quase uma década desde a primeira vez em que foram citados explicitamente em textos brasileiros, os multiletramentos continuavam recebendo atenção quando da publicação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2015.

A BNCC, na área de linguagens, por exemplo, foi bastante influenciada pelo manifesto da pedagogia dos multiletramentos, mesmo que isso não esteja explícito e nem identificado tão claramente no documento<sup>8</sup> (RIBEIRO, 2021). Hissa e Sousa (2020, p. 567) também destacam o percurso dos multiletramentos em relação à BNCC ao evidenciarem que “há marcas enunciativas, escolhas lexicais e forma de organização didática dos componentes da BNCC que se assemelham muito com o texto do GNL, [...] no que se refere aos campos de atuação social, as competências e habilidades.”

Mais recentemente, duas traduções oficiais do manifesto foram publicadas no Brasil e ajudaram a fortalecer o percurso que os estudos sobre os multiletramentos vêm trilhando há quase três décadas. A primeira dessas traduções oficiais de que temos notícia foi publicada no volume 13, número 2 – Homenagem aos 25 anos da publicação do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos - da revista *Linguagem em Foco* do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Essa primeira tradução ficou, então, a cargo das pesquisadoras do grupo de pesquisa Multiletramentos, Hipermídia e Ensino

---

<sup>8</sup> Muito embora o termo **multiletramentos** só passe a figurar explicitamente a partir da publicação das OCNEM (BRASIL, 2006), Hissa e Sousa (2020) relatam que os Parâmetros Curriculares Nacionais - os PCNs de 1999 - anteriores as OCNEM, defendem um currículo voltado para a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. De acordo com as autoras, essas características do currículo se assemelham ao que está no manifesto do NLG ao defender uma educação voltada para a vida pública (cívica), laboral e privada. Ainda de acordo com as autoras, esse fato demonstra também o discurso que já estava em circulação no Brasil sobre o tipo de educação que se pretendia para os anos 2000 em diante.

(GpMulti) da Unicamp liderado pelo professor Dr<sup>o</sup>. Petrilson Pinheiro da Silva. A segunda tradução oficial foi publicada em forma de um *e-book* organizado pela professora Dr<sup>a</sup>. Ana Elisa Ribeiro do CEFET-MG e pelo professor Dr<sup>o</sup>. Hércules Tolêdo Corrêa da Universidade Federal de Ouro Preto, juntamente com uma equipe de tradutores composta pelos alunos da pós-graduação do CEFET-MG.

No entanto, apesar da pujança nos estudos sobre os multiletramentos nas últimas décadas, algumas considerações sobre o manifesto e suas ideais foram feitas para o cenário local. Determinados aspectos foram alvo de críticas por estudiosos brasileiros do tema, desde críticas ao texto em si como dificuldades em traduzir ou aplicar certos termos como o termo *design* (PINHEIRO, 2016) até questões mais profundas e complexas que envolvem contextos sócio-históricos tão díspares como os contextos latino e europeu ou australiano. Pinheiro (2016; 2021), por exemplo, chama a atenção para a presença de um capitalismo contido no texto do manifesto que pode acabar norteadando uma apresentação preocupante de educação para o mundo do trabalho. Nessa mesma linha, Alencar (2015) tece críticas a uma perspectiva neoliberal latente no texto do manifesto, que visa preparar alunos para a exigência do mercado de trabalho desse modelo econômico à medida que sugere currículos adaptados às novas demandas da economia globalizada.

Ribeiro (2020) indaga se toda a gama tecnológica prevista pelo manifesto de fato nos chegou e se temos acesso a elas e às transformações nos ambientes por elas causadas. Se pensarmos que até pouco tempo estávamos enfrentando um ensino remoto emergencial desigual ao longo do território nacional, certamente a resposta à indagação de Ribeiro (*op. cit.*) seria não.

Por isso, ao analisarmos o percurso trilhado pelos multiletramentos até sua chegada e estabelecimento em solo brasileiro, ainda percebemos sua força e atual importância para as questões ligadas à educação do século XXI, apesar de não ser possível replicar o texto do manifesto tal qual está escrito, pois estamos em outros tempos e outras realidades.

#### **4 Palavras finais**

Ao fazermos um percurso, mesmo que breve, sobre os estudos dos multiletramentos, percebemos que o manifesto do Grupo de Nova Londres e sua pedagogia dos multiletramentos ainda hoje se mostram relevantes, dada sua influência, por exemplo, na educação brasileira através de documentos norteadores, como as OCNEM e a BNCC. Contudo, o manifesto e suas ideias não foram recebidos sem críticas, fato que nos alerta para um exame sempre atento dos multiletramentos e seus desdobramentos nas nossas questões locais.

A defesa que fazemos aqui leva em conta a necessidade de sempre olhar para os multiletramentos e o seu texto seminal - o manifesto - (LUKE, 2018; COPE; KALANTZIS, 2009) com um olhar que leve em consideração a nossa realidade local na qual estamos inseridos, que não é a mesma em que o manifesto foi produzido, tendo em vista a existência de uma multiplicidade enorme de realidades diferentes inseridas em tempos outros.

Assim, o que nos é exigido é olhar sempre de forma crítica para os estudos sobre os multiletramentos e para a forma como eles podem contribuir para uma mudança social, resguardadas nossas idiosincrasias de um país latino-americano.

### Referências

- ALENCAR, Maria Cristina Macedo. Breve panorama dos estudos de letramento(s) no Brasil - dos alfabetismos aos multiletramentos. **UNILETRAS**, Ponta Grossa, v. 37, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>>. Acesso em: 05 Jun. 2022.
- BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet** – Revista Virtual de Letras, Goiás, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013. Disponível em: <<http://revlet.com.br/index/linguistica/ano/2013>>. Acesso em: 05 Jun. 2022.
- BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 05 Jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 05 Jun. 2022.
- CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning, **Pedagogies: An International Journal**, United Kingdom, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/toc/hped20/4/3?nav=toCList>>. Acesso em: 05 Jun. 2022.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2020.
- GEE, James Paul. **Literacy and Education**. New York: Routledge, 2015.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/issue/view/312>>. Acesso em: 05 Jun. 2022.
- HISSA, Débora Liberato Arruda; SOUSA, Nágila. O. A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória,

v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/issue/view/1190>>. Acesso em: 05 Jun. 2022.

LUKE, Allan. Looking at the Next 20 Years of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke. [Entrevista concedida a] GARCIA, Anatero; SEGLEM, Robyn. **Theory Into Practice**, United Kingdom, v. 57, issue 1, p. 72-78, 2018. Disponível em:  
<<https://www.tandfonline.com/toc/htip20/57/1?nav=toctoc>>. Acesso em: 05 Jun. 2022.

KALANTZIS, Mary. COPE, Bill. **Literacies**. Australia: Cambridge University Press, 2012.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MONTE MÓR, Walkyria. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 46, n. 1, p. 31 - 44, 2007. Disponível em:  
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639441>>. Acesso em: 05 jun. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira E. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. - 1ª ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Sobre o manifesto “a Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v.55, n. 2, p. 525 - 530, 2016. Disponível em:  
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409>>. Acesso em: 5 jun. 2022.

PINHEIRO, Petrilson. Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: Algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, 2021. p. 11-19, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5555. Disponível em:  
<<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>>. Acesso em: 5 jun. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1 - 9, 2020. Disponível em:  
<<http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196>>. Acesso em: 5 jun. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. Apresentação. In: CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo Almeida De. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo Almeida De. **Letramentos, Mídias, Linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319/0>>. Acesso em: 5 jun. 2022.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação; tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, Spring 1996, p. 60-92. Disponível em: <[https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-66-issue-1/herarticle/designing-social-futures\\_290](https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-66-issue-1/herarticle/designing-social-futures_290)>. Acesso em: 5 jun. 2022.

TILIO, Rogério. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 33-42, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5569. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>>. Acesso em: 5 jun. 2022.



# O professor-tutor frente às tecnologias: um olhar sobre a importância da tecnologia e suas linguagens na EAD

## *The teacher-tutor facing technologies: a look about the importance of technology and its languages in distance education*

### **Melk Andrade Costa**

Possui especialização em Tutoria em Educação a Distância pela Faculdade de Educação São Luís (FESL)

Professor bolsista no Serviço Social do Comércio (SESC)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4603-3601>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7824916788848882>

E-mail: [melkandrade@hotmail.com](mailto:melkandrade@hotmail.com)

### **Luciane Mialich Scadelai**

Mestre em Psicologia Educacional pela Universidade de São Paulo (USP) - FFCLRP

Docente e Supervisora de Estágio da Faculdade de Educação São Luís (FESL)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2088-3344>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0016060421846527>

E-mail: [lumialich2017@gmail.com](mailto:lumialich2017@gmail.com)

### **Resumo**

Este breve artigo se propõe ao estudo da profissão do Professor-tutor no contexto da Educação a Distância, sob a luz de teóricos da área das Linguagens e suas Tecnologias, para entender os mecanismos comunicacionais e linguísticos que caracterizam a referida profissão em ambiente digital. Para o trabalho, foi realizada a revisão bibliográfica acerca da modalidade de ensino, passando pelos teóricos que trabalham com informática e linguagem, além dos conhecimentos linguísticos mobilizados pelo contexto digital. Concluiu-se que o Professor-tutor ganha relevância ao mediar as relações do aluno com os professores titulares e conteudistas, facilitando e praticando o ensino. Para tal, ele utiliza-se de sua formação acadêmica e de gêneros digitais diversos, fazendo com que a Educação a Distância continue evoluindo conforme as novas demandas mobilizadas pelos panoramas educacionais do contexto atual.

Palavras-chave: Professor-tutor. Educação a Distância. Linguagens e tecnologias.

### **Abstract**

*This brief article proposes to study the teacher-tutor profession in the context of Distance Education, in the light of theorists in the area of Languages and its Technologies, to understand the communicational and linguistic mechanisms that characterize this profession in a digital environment. For the work, a bibliographic review was carried out about the teaching modality, going through the theorists who work with informatics and language, in addition to the linguistic knowledge mobilized by the digital context. It was concluded that the Tutor-Teacher gains relevance by mediating the student's relationships with the professors and content teachers, facilitating and practicing teaching. For this purpose, he uses his academic training and various digital genres, making Distance Education continue to evolve according to the new demands mobilized by the educational landscapes of the current context.*

*Keywords: Teacher-tutor. Distance Education. Languages and technologies.*

Data de submissão: 04/10/2021 | Data de aprovação: 05/07/2022

## 1 INTRODUÇÃO

Num panorama global, percebe-se que várias metodologias foram desenvolvidas nas últimas décadas; nelas, podemos perceber um uso crescente das tecnologias nas vidas das pessoas; ao observarmos as linguagens inerentes a esse novo ambiente, cada vez mais virtualizado, percebemos que este novo panorama demanda do professor um domínio maior sobre as Tecnologias da informação e comunicação (TICs), pois “o maior instrumento da globalização cultural na sociedade tem sido certamente o conjunto das redes de comunicação em massa. A abrangência e eficácia dessas redes estão na raiz das maiores transformações da virada do século” (SOARES, 1997; apud GALLI, 2004, p.121).

Em um mundo cada vez mais conectado, a educação precisa acompanhar as mudanças decorrentes do avanço tecnológico, por isso, na educação básica, os professores têm feito esse movimento de ajuste, ainda que lento e de forma rudimentar, no intuito de adequarem-se às mudanças. A EaD, notoriamente, contribui para os avanços da educação, traçando novos panoramas e técnicas pedagógicas. Desta forma, o entusiasmo para com esta modalidade de ensino e educação torna-se inevitável, pois “a EaD pode ser vista como uma possibilidade de oportunizar aprendizado às pessoas de todas as idades, estilos de vida, habilidades e situação financeira, sendo, portanto, bastante democrática” (RIBEIRO, 2014, p. 08).

Quando trazemos o uso da tecnologia para o contexto da EaD, trazemos uma nova função para o professor, a de professor-tutor, ou tutor, que será aquele integrante indispensável nas equipes de trabalho: “Na EaD, a equipe docente é formada por professores e tutores” (RIBEIRO, 2014, p. 51), que trabalham incansavelmente nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e nas instituições físicas das universidades, centros universitários e faculdades.

Nosso objetivo é o de fomentar a valorização do professor-tutor nas novas formas de ensinar e aprender, de maneira a desnaturalizar o preconceito em torno desse profissional que se esforça tanto quanto os professores titulares de disciplinas EaD. Portanto, objetivamos o reconhecimento profissional explorando aqui as competências do professor-tutor em âmbito digital e mostramos o quanto esse profissional é importante no contexto atual.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e, por utilizar-se de conceitos das Linguagens e Tecnologias para embasar um estudo mais aprofundado sobre a profissão do Professor-tutor, enquadra-se na área das Ciências Humanas.

Trabalharemos aqui com o próprio conceito de Educação a Distância (RIBEIRO, 2004; PRETTI, 2008; MAIA & MATTAR, 2007) de maneira a contextualizar essa frutífera e subestimada área de atuação da educação, fundamentando-as com as teorias das Linguagens e Tecnologias (COSCARELI, 2005; DIONÍSIO & VASCONCELOS, 2013; MARCUSCHI, 2004; RIBEIRO, 2007; SAMPAIO & LEITE, 2013) de modo a legitimar a profissão do Professor-tutor e sua importância no meio acadêmico, que não deve ser ignorada.

### 3 METODOLOGIA

Para a metodologia do presente estudo foram utilizadas pesquisas bibliográficas sendo, portanto, dividido em três blocos; no primeiro, faremos uma breve problematização acerca da importância do professor-tutor, no segundo, trataremos a tecnologia como ponte entre o professor e o aluno, avançando à importância das linguagens utilizadas em meio eletrônico, de modo a entender a importância da comunicação nesta profissão. Em seguida, colocaremos nossos resultados e discussões e, por fim, as considerações finais.

Todo o desenvolvimento e conclusões finais foram ancorados nos aportes teóricos das Linguagens e Tecnologias de forma a traçar o perfil do professor-tutor que precisa ter conhecimentos profundos sobre as TICs, os AVAs e os gêneros digitais que emergem dessa nova maneira de ensinar e aprender. Para além de um professor Licenciado, o professor-tutor é alguém que se prepara diante das tecnologias num contexto diferente e que, na conjuntura atual, torna-se ainda mais importante para a educação e para a comunidade acadêmica.

### 4 SERIA O TUTOR EAD UM PROFESSOR?

O professor-tutor tem sido assunto no meio acadêmico por anos, desde o começo das ofertas de graduações a distância em nosso país; muito se fala sobre a precarização da profissão do professor, mas muito se sabe sobre a importância que essa modalidade de docência tem obtido durante os anos, seja através da mediação entre professor-autor e titular da disciplina lecionada, seja através da correção de atividades, da ajuda aos alunos com dúvidas sobre conteúdos estudados nos períodos de graduação.

Entretanto, faz-se necessário destacar os diferentes educadores envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem desenvolvidos na EaD. Segundo Belloni (2009, p. 83-84 apud DIANA, 2018, p. 24) pode-se destacar o Professor formador como aquele que orienta o estudo e a aprendizagem, exercendo a função correspondente à do professor do ensino presencial e o Professor conteudista, sendo aquele responsável pela elaboração do plano pedagógico e dos materiais didáticos. O Professor-tutor diferencia-se dos demais pelas suas atribuições: “orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável e em geral participa da pesquisa de seus alunos” (BELLONI, 2009, p. 83-84 apud DIANA, 2018, p. 24).

Dentro do universo da EaD, há que se fazer a distinção do professor-tutor em dois tipos: os Professores-tutores virtuais e presenciais, como Azevedo (2019) nos apresenta:

“Os primeiros atuam, conforme o nome sugere, a distância, e a relação com o aluno ocorre a partir dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), e-mails, videotutorias, contato telefônico e as salas de tutoria, sendo responsável, muitas vezes, pelas correções de avaliações presenciais e até avaliações a distância. O tutor presencial atua nos Polos e é responsável pelo contato direto com o aluno, sendo responsável por auxiliá-lo nas tarefas, aulas experimentais, aulas de informática, correção de algumas avaliações e, em alguns casos, aplicação das provas presenciais” (AZEVEDO, 2019, p. 6).

Ao tratarmos sobre EaD, trazemos à superfície o profissional que trabalha nos bastidores da educação e que merece destaque no meio acadêmico: é este profissional que trabalha remotamente, prestando um serviço ainda mais desafiador na manutenção da qualidade acadêmica dos cursos a distância. Para Maia e Mattar (2007, p. 06) “a EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”. Quando trazemos o conceito de professor-tutor, podemos nos referir àquele que “[...] vai associar as tecnologias da informação aos métodos ativos de aprendizagem, articulando as tecnologias às suas práticas pedagógicas e às teorias educacionais, possibilitando ao aluno a reflexão sobre sua própria prática” (RIBEIRO, 2014), de modo que, ele já não é mais alguém que apenas intermedia a relação do professor da disciplina com o aluno, mas alguém que participa ativamente da aprendizagem, cria conteúdos pedagógicos, além de estar constantemente atento de modo a facilitar a relação do graduando com as ferramentas tecnológicas.

Fazer EaD não é um trabalho fácil, demanda também a articulação de conhecimentos pedagógicos e planejamento. Neste sentido, o professor-tutor é parte de um sistema complexo dentro da EaD, que articula uma série de processos, conforme afirma Pretti (2002):

“Mais complexa, às vezes, que um sistema tradicional presencial, visto que exige não só a preparação de material didático específico, mas também a integração de “multimeios” e a presença de especialistas nesta modalidade. O sistema de acompanhamento e avaliação do aluno requer, também, um tratamento especial” (PRETTI, 2002, p. 68).

Dentro do universo da EaD, o professor-tutor possui papel importantíssimo: o de fomentar o aprendizado em forma contínua dos graduandos, e conseqüentemente, promover a qualidade da educação por meio de processos educativos adequados para o ensino superior nesta modalidade. O professor-tutor é o profissional “[...] que instiga a participação do aluno evitando a desistência, o desalento, o desencanto pelo saber” (BARROS LEAL DA SILVEIRA, 2005, p. 2). Dessa forma, verifica-se a importância desses profissionais para a manutenção das instituições de ensino superior no país, auxiliando na crescente democratização da educação superior, pois “[...] é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores veem suas funções se expandirem” (BRASIL, 2007, p. 20).

## **5 AS TECNOLOGIAS E SUAS LINGUAGENS: ATRIBUTOS PERTINENTES AOS PROFESSORES-TUTORES**

É de conhecimento geral a necessidade das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, de ensino superior ou básico, em contar com profissionais que captam as tecnologias atuais e aplicam-nas na educação. O fato de vivermos numa sociedade cada vez mais imersa nas tecnologias nos remete à ideia de “sociedade tecnológica”. Nesta sociedade, é papel do professor direcionar, de forma crítica, o aluno em seu aprendizado, o que demanda:

“[...] além de capacidade de análise crítica da sociedade — de competências técnicas que o ajudem a compreender e organizar a lógica construída pelo aluno mediante sua vivência no meio social” (SAMPAIO & LEITE, 2013, p. 19).

No contexto da EaD, o conceito de letramento digital (COSCARRELLI, 2005) torna-se algo básico para a sociedade em que vivemos, além de crucial para os professores em geral, especificamente o professor-tutor. Sampaio e Leite (2013, p. 16) nos traz a ideia de “alfabetização tecnológica” do profissional, não de modo mecânico, mas de modo crítico, ao utilizar as linguagens inerentes à tecnologia. É este uso consciente que faz com que o professor-tutor esteja apto a lidar com as diferentes formas de comunicação dentro das plataformas utilizadas, pois “ambientes diferentes pedem linguagens diferentes” (RIBEIRO, 2007, p. 242).

Dentro das linguagens decorrentes dos avanços nos ambientes digitais, podemos expor os *gêneros digitais*, que são gêneros textuais “[...] desenvolvidos no contexto de hoje denominada *mídia eletrônica*, identificada centralmente na tecnologia computacional dos anos 70 do século XX” (MARCUSCHI, 2004, p. 15). Por pertencer a tal conjuntura, sobretudo no que concerne à expansão das possibilidades de interação, nota-se que a EaD é atravessada por muitos desses gêneros digitais. Podemos classificá-los de várias formas: Marcuschi (2004) nos traz alguns deles, tais como o *chat* em reservado, *chat* agendado, aula-chat, lista de discussão, o *weblog*. O autor também nos revela o gênero digital *e-mail educacional* como sendo um gênero “bastante estudado na área educacional e vem sendo cada vez mais praticado no que se convencionou chamar de ensino a Distância (EaD)” (MARCUSCHI, 2004, p. 52).

Com a conceituação trazida por Marcuschi acerca desses gêneros que emergem a cada momento de expansão da rede, podemos pensar no *fórum de discussão* como um dos mais importantes dentro do processo educacional da EaD. Dessa forma, percebe-se que a apropriada utilização dessas estruturas textuais se torna um pré-requisito para que o professor-tutor se aproprie das linguagens utilizadas em ambiente digital e das próprias plataformas de ensino, tais como os AVAs.

Ao utilizar as linguagens tecnológicas de maneira eficaz o professor-tutor maximiza os recursos que tem à mão; sendo assim, torna-se indispensável que o Professor-tutor esteja, segundo Dionísio e Vasconcelos (2013), familiarizado com os gêneros e suportes que utiliza, pois, diferentes sentidos são mobilizados de acordo com o gênero e suporte escolhidos. Ao utilizarem-se destes meios, o professor-tutor age como produtor de textos multimodais, trazendo o aprendizado de forma dinâmica, através dos gêneros digitais diversos.

## 6. DISCUSSÕES ACERCA DO CONTEXTO DA EAD

Sabemos que professores e alunos têm usado as TICs como fontes de pesquisa, de maneira a diminuir gastos com livros físicos, facilitar e sistematizar estudos, sendo de extrema utilidade para professores criarem e ministrarem suas aulas e no contexto da EaD não é diferente. O Professor-tutor é responsável, em determinadas situações, por elaborar vídeo-

aulas, substituindo assim, por vezes, o professor titular e conteudista da disciplina. Tais atribuições não podem passar despercebidas pela sociedade.

A reflexão sobre as metodologias de ensino torna-se uma máxima dentro da prática docente e este ensino precisa ser interessante para o aluno, para isso torna-se necessário conhecê-lo por meio da interação nos fóruns, pois:

[...] o professor/tutor precisa ter condições de compreender as dificuldades dos alunos em seu processo de aprendizagem para, a partir daí, planejar ações que favoreçam a interação entre ele e os alunos, de forma que possa lhes oferecer subsídios que os apoiem, possibilitando que construam conhecimento. (BENTO, 2016, p. 22 apud DIANA, 2018, p. 73)

Desta forma, verifica-se que o docente terá subsídios para trazer à superfície temas necessários, promovendo a chamada “construção coletiva de conhecimento” (BRASIL, 2007, p. 21), o que demanda uma preocupação mais específica com a estrutura e o desenvolvimento das discussões nos fóruns, produzindo atividades acadêmicas que solicitem ao aluno produções textuais mais adequadas ao propósito dos estudos.

Ao trazermos essas discussões para o panorama atual, verificamos que a tecnologia, já muito importante em âmbito educacional, tornou-se ainda mais necessária para minimizar os problemas que a pandemia do Covid-19 trouxe à população mundial. A educação teve que se apropriar ainda mais dos meios digitais e, nesse momento, a figura do Professor-tutor, educador que possui as competências que Coscareli (2005) nomeia de “letramento digital”, nunca foi tão importante e solicitada pelas universidades, mesmo aquelas mais resistentes ao formato inclusivo da EaD e seus benefícios à sociedade.

Sabemos que a modalidade EaD, assim como todas as outras modalidades de ensino, necessitam e passam por mudanças constantes mediante diferentes situações as quais a educação está submetida. Não existem dúvidas de que os ensinamentos híbridos e on-line crescerão ainda mais, proporcionando melhorias, atualizações e crescimento profissional ao público interessado, além de tornar o ensino cada vez mais inclusivo. Para tal, a valorização deste profissional importantíssimo nas práticas pedagógicas deve ser levada adiante e ser reconhecida como uma profissão de fato essencial para o bom desenvolvimento da educação no geral, e não apenas na EaD.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na sociedade tecnológica na qual vivemos, a educação encontra forte aliada nos meios tecnológicos e nas linguagens diversas neles observados. Como um dos frutos dessa união, surge a EaD como forma eficiente e democrática de educação e ensino, mobilizando e (re)criando recursos pedagógicos de maneira a trazer novas perspectivas profissionais decorrentes dos novos desafios encontrados. É neste panorama que surge o professor-tutor, o docente que, de acordo com a área pertinente, mobiliza esforços intelectuais na mediação e execução ativa do ensino, na correção e interação com o aluno.

Sendo um dos profissionais mais necessários nesta engrenagem de processos, o professor-tutor conduz o discente ao conhecimento, diminuindo barreiras geográficas, na observação constante de seu aprendizado. Para isso, ele se vale de uma variedade de recursos multimodais, da linguagem da internet nos suportes eletrônicos e gêneros digitais diversos, de forma a facilitar o entendimento do aluno, fomentando a ideia de que ele, o aluno, é protagonista no seu aprendizado.

Há muito o que melhorar, não só na EaD, mas na educação em âmbito geral; no entanto, percebemos que, no contexto pandêmico em que vivemos, a EaD e os professores-tutores nunca foram tão importantes. Seus esforços incansáveis na busca de soluções e oferta de conhecimentos teóricos devem ser notados e valorizados perante as instituições, a classe acadêmica e a sociedade como um todo. Em conjunto com as instituições, eles prestam um serviço importantíssimo ao mediar a relação dos discentes com os professores conteudistas, com as coordenações de cursos, tiram dúvidas e estão solícitos a cada momento em que são chamados. Trata-se de um trabalho pedagógico constante, facilitador, mediado pelas tecnologias e seu preparo diante dela e merece ter o destaque perante toda a classe estudantil e acadêmica.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, E. M. O papel do tutor-professor na EaD em Nível Superior: aspectos históricos e o reconhecimento legal. **EaD em foco**, V9, e753. 2019.

BARROS LEAL DA SILVEIRA, R. L. A importância do Tutor no processo de aprendizagem a distancia. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 36, n. 3, p. 1-6, 25 jun. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância preliminar**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

COSCARELI, C. V. Alfabetização e Letramento digital. In: \_\_\_\_\_, RIBEIRO, A. E. (Orgs). **Letramento Digital: aspectos e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2005, p. 23-40.

DIANA, J. B. **Atuação da tutoria na educação a distância**. 1. ed. - Curitiba, PR : IESDE Brasil, 2018.

DIONÍSIO, A. P e VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

GALLI, F. C. S. Linguagem da internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro : Lucerna, 2004, p. 120-124.

MAIA, C.; MATTAR, J. EaD: Conceitos e teorias. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **ABC da EaD**. 1ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007, p. 1-18.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: \_\_\_\_\_; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-69.

PRETTI, O. **Fundamentos e políticas em educação a distância**. Curitiba: IBPEX, 2002.

RIBEIRO, R. A. Unidade 3 - EaD na prática: o compromisso. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Introdução à EaD**. São Paulo : Person Education do Brasil, 2014, p. 41-57.

RIBEIRO, A. E. Kd o professor? Tb foi navegar. In: ARAÚJO, J. C. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 221-242.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. Professor e tecnologia. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Alfabetização tecnológica do professor**. 7. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2010.

# Sequência didática no ensino de leitura e produção de textos no Ensino Médio: viabilizando estratégias de letramento literário e de multiletramentos

## *Didactic sequence in teaching reading and text production in high school: enabling literary literacy and multiliteracies strategies*

### **Ana Paula Martins Fonseca**

Doutorado em Estudos de Linguagens (CEFET-MG)  
Professora titular da Universidade Estadual de Minas Gerais  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/379171841870888>  
E-mail: [anafunedi@gmail.com](mailto:anafunedi@gmail.com)

### **Thayane Moraes Silva de Almeida**

Doutoranda em Estudos de Linguagens (CEFET-MG)  
Docente na Escola de Sargentos das Armas (Três Corações/MG)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3653355354950684>  
E-mail: [thayanemoraes2311@gmail.com](mailto:thayanemoraes2311@gmail.com)

### **Resumo**

É perceptível que, atualmente, as aulas de literatura têm perdido espaço na escola, principalmente no Ensino Médio. Os temidos vestibulares e o próprio ENEM condicionam o trabalho com a literatura a um trabalho pedagógico que está longe de ser uma experiência estética com a leitura literária. Assim, buscam sistematizá-la em escolas literárias e em um compêndio demasiado simplista de autores representativos de cada época. Buscando discutir a importância de um trabalho que preze o ensino de leitura e produção de textos e que vise à promoção dos multiletramentos, este artigo discute a importância do sequenciamento didático para o ensino de língua materna. Para tanto, analisamos e comentamos um modelo de sequência didática relativa ao ensino de literatura, a partir das mais recentes orientações da Base Nacional Comum Curricular, especialmente, no que se refere à pertinência das leituras das adaptações do texto para diferentes gêneros discursivos. A análise evidenciou que o desenvolvimento da sequência de atividades apresentada na proposta é relevante porque explora o texto literário em diferentes modalidades e, nesse sentido, corrobora o multiletramento. Além disso, o trabalho possibilitou reflexões concernentes a uma nova exploração do texto literário na sala de aula, conforme a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

Palavras-chave: sequenciamento didático; ensino de literatura; multiletramentos.

### **Abstract**

*It is noticeable that, currently, literature teaching has lost space at school, especially in high school. The dreaded entrance exams and ENEM itself condition the work with literature to a pedagogical work that is far from being an aesthetic experience with literary reading. Thus, they seek to systematize it in literary schools and in an overly simplistic compendium of representative authors of each period. Seeking to discuss the importance of a work that values the teaching of reading and text production, and that aims to promote multiliteracies, this article discusses the importance of didactic sequencing for the teaching of mother tongue. Therefore, we analyze and comment on a didactic sequence model related to the teaching of literature, based on the most recent guidelines of the Common National Curriculum Base, especially with regarding to the pertinence of the readings of text adaptations for different discursive genres. An analysis showed that the development of the sequence of activities that took place in the proposal is relevant because it explores the literary text in different modalities, and, in this sense, it corroborates multiliteracy. In addition, the work enabled reflections concerning a new exploration of the literary text in the classroom, according to the Common National Curriculum Base for High School.*

*Keywords: didactic sequencing; teaching literature; multiliteracies.*

Data de submissão: 01/09/2021 | Data de aprovação: 24/06/2022

## 1 Introdução

A partir dos anos 1950-1960, os estudos linguísticos passaram a se pautar em perspectivas funcionalistas acerca da linguagem, e a língua passou a ser vista como fenômeno social, justificado pelas suas formas de uso. A linguística textual, como campo de estudo estritamente ligado a tal perspectiva, colabora significativamente com a renovação do Ensino de língua materna, propondo que o texto não seja apenas um conjunto de enunciados, mas um complexo constructo, repleto de elementos linguísticos sociodiscursivos e pragmáticos.

O ensino de leitura e produção de textos de diferentes semioses correspondeu a essa renovação apenas quando o texto “passou a ser visto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos” (BRASIL, 2006, p. 21). Assim, o ensino de leitura e produção textual começou a se organizar a partir de três dimensões: a linguística, a textual e a sociodiscursiva.

No que se refere ao ensino de língua materna – Língua Portuguesa, essas mudanças foram substanciais. O sequenciamento didático para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio se orienta agora por recortes diversos, relacionados aos suportes e às mídias em que os textos circulam, bem como aos gêneros textuais que os tornam legítimos, considerando as mais variadas formas de veiculação nas esferas sociais. Assim, o sequenciamento didático que se organiza a partir de recortes de gêneros discursivos específicos ganha relevância no ensino de leitura e produção de textos. Esse tipo de sistematização didática parece ser o método mais compatível com as múltiplas dimensões de textos – relevantes nos variados domínios da comunicação.

Antes de prosseguirmos, é necessário deixar claro que o ensino de literatura, na perspectiva desse trabalho, se define no eixo de leitura e produção de textos. Nesse sentido, optamos por seguir uma sequência didática que visa ao ensino de leitura e produção de textos em geral, ainda que o texto em questão seja específico do campo artístico-literário.

Da vasta produção acadêmica da linguística aplicada ao ensino de leitura e produção de textos, é possível obter modelos de sequências didáticas que se pautam justamente na escolha de um gênero discursivo a ser trabalhado. É o caso dos modelos de Dolz e Schneuwly (2004 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 213), bem como dos modelos que seguem os princípios gerais da linguística textual, ou, ainda, da proposta de Bronckart (2001, *apud* MARCUSCHI 2008, p. 221). Nesse sentido, a sequência didática para o ensino de leitura e produção de textos, sempre relacionada à dimensão dos gêneros do discurso, nunca foi um gargalo para formação do professor de língua materna. Contudo, é preciso aproveitar essas sequências da melhor forma possível, desenvolvendo também as competências linguísticas dos estudantes.

A sequência didática proposta por Bronckart (2001) erigia a ideia dos gêneros como instrumentos legítimos de participação ativa na vida social, e, assim, sugeria quatro etapas para o ensino de gêneros: a elaboração de um modelo didático, a identificação das capacidades adquiridas, a elaboração e a condução de atividades de produção e a avaliação dessas capacidades (MARCUSCHI, 2008, p. 222). A primeira etapa, certamente, é a que demanda mais dedicação por parte do professor, tendo em vista que a elaboração de um

modelo didático requer a escolha de um gênero cuja dimensão sociodiscursiva seja adequada ao nível de formação em que se encontram os alunos. Tal questão indica ainda a necessidade de se elaborar uma atividade diagnóstica, a fim de se obterem dados qualitativos acerca dos conhecimentos prévios dos alunos.

Além disso, nessa etapa, o professor precisa conhecer amplamente as propriedades do texto a ser trabalhado, seja ele do campo artístico-literário ou não, e ter conhecimento de que a sua textualidade está condicionada ao gênero do discurso em que tal texto se inscreve. Assim, só depois de entender as formas de uso desse texto e sua dimensão sociopragmática, é que o professor estará apto a traçar os objetivos do ensino, bem como as habilidades que o aluno será capaz de desenvolver. Voltaremos a falar sobre essa sequência posteriormente. Antes disso, resta-nos a necessidade de problematizar a sequência didática frente à nova Base Nacional Curricular Comum.

A nova BNCC<sup>1</sup>, publicada em abril de 2018, circundada por um acalorado debate sobre a relevância do Novo Ensino Médio, torna-se agora central para discutir os novos caminhos para propor o sequenciamento didático no ensino de leitura e produção de textos no Ensino Médio. A nova base traz em suas propostas um constante diálogo entre as áreas do conhecimento e as Tecnologias da Informação e da Comunicação –TIC, de modo que agora o ensino de Língua Portuguesa, como língua materna, parece estar sempre acoplado à emergência das linguagens e suas tecnologias – LGG.

De modo geral, a nova base sugere que os processos de compreensão e produção de textos sejam vistos como práticas de linguagem. Sendo assim, a organização curricular dos conhecimentos, relativos à Língua Portuguesa, é definida por recortes, denominados campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e de pesquisa, campo jornalístico-midiático, e, finalmente, campo artístico-literário. Essa organização, como se vê, segmenta-se no sentido de um desdobramento, visto que os quatro campos definidos surgem a partir de um campo de atuação geral, que é o campo da atuação social. Esse desdobramento dá a entender que as competências a serem formadas no Ensino Médio ainda se justificam como relevantes para uma efetiva participação do estudante na vida social e para a formação cidadã. O que se altera, no entanto, é um detalhamento das tecnologias da informação e da comunicação em virtude do ensino de Língua Portuguesa.

Nessa nova demanda de organização curricular, em nível nacional, o viés interssemiótico e multimodal dos textos a serem trabalhados no campo artístico-literário ganha relevância e aproximam o estudante das práticas de trabalho que estão por trás da comercialização de livros de literatura, bem como das suas adaptações – edição e produção,

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que o texto da nova BNCC mantém constante diálogo com as orientações curriculares anteriores, já legitimadas consolidadas no cenário da Educação básica brasileira: “Tal organização busca dialogar com um conjunto de documentos e orientações oficiais (como as DCNEM e a Lei nº 13.415/2017) e com as contribuições da pesquisa acadêmica e de currículos estaduais. Nessa direção, considera os fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das Linguagens, que, ao longo de mais de três décadas, têm se comprometido com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens” (MEC, 2018, p. 473). A obra não foi introduzida assim na referência.

entre outros. A BNCC para o Ensino Médio nos orienta pensar que as práticas de linguagem contemporâneas, incluindo a literatura, são atualizadas em decorrência da cultura digital. Assim, temos que:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 490).

É bom observar que o ensino de literatura se define dentro de um segmento mais geral, o campo artístico-literário, com habilidades e competências específicas necessárias à formação do leitor. Essa demanda se justifica na medida em que o estudante possa ser efetivamente capaz de se apropriar dessa prática; lendo literatura, entendendo sua relação com o mercado editorial e sendo capaz de se apropriar das experiências estéticas que a leitura literária promove. Ademais, a BNCC nos amplia as noções do trabalho com o texto literário, o qual se delinea a partir do seguinte objetivo:

Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc. Trata-se de lidar com um fazer poético que, conforme já foi explicado, é uma forma de produção lenta e que demanda seleções de conteúdo e de recursos linguísticos variados. Assim sendo, essas escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, no ir e vir da busca das palavras certas para revelar uma ideia, um sentimento e uma emoção, na experimentação de uma forma de composição, de uma sintaxe e de um léxico. Esse processo pode até mesmo envolver a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros, a hibridização de gêneros ou o uso de recursos literários em textos ligados a outros campos, como forma de provocar efeitos de sentidos diversos na escrita de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros discursivos, não apenas os da esfera literária (BRASIL, 2018, p. 514).

Por isso, parece-nos adequado abordar a literatura em suas adaptações, justamente para dar conta dessa nova exploração do texto literário, a qual a BNCC sugere. O trabalho com uma obra literária clássica moderna, relevante para a compreensão da sociedade brasileira, adaptada para pelo menos dois gêneros discursivos atualizados – a HQ e a produção audiovisual – estaria, agora, mais que justificado. Mas qual seria a sequência didática para propor atividades de leitura e produção que promova o letramento literário e, ao mesmo tempo o multiletramento – quando levamos em conta as adaptações do texto literários em diferentes mídias? Como poderíamos aproveitar os modelos de sequência que já foram usados com êxito para promover a leitura literária?

A seguir, apresentamos e comentamos um modelo de sequência didática para o ensino de literatura, considerando as orientações da BNCC, especialmente, no que se refere à pertinência das leituras das adaptações do texto para diferentes gêneros discursivos.

## 2 A escolha de um modelo didático

Consideramos que a leitura da obra original seja o principal ponto de contato do aluno com o conteúdo da obra. Por isso, na sequência didática, privilegiamos a leitura individual da obra em detrimento das adaptações.

A sequência didática requer uma delimitação prévia, e a sua intitulação parece adequada para organizar o tema da sequência, o seu objetivo geral, e, ainda que como um breve traçado, a escolha do modelo didático, conforme quadro a seguir:

LETRAMENTO LITERÁRIO E VISUAL, (MULTILETRAMENTOS) A PARTIR DAS RELEITURAS MULTIMODAIS DA OBRA *MORTE E VIDA SEVERINA* DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO.

**Modalidade de Ensino:** Ensino Médio      **Ano:** TERCEIRO

**Componente Curricular:** Língua Portuguesa

**Objetivos:** Ao final desta proposta, o aluno poderá estar apto a:

- Ativar conhecimentos prévios sobre os gêneros trabalhados;
- Fazer inferências e levantar hipóteses durante a leitura;
- Compreender a importância das informações não verbais para a compreensão do texto;
- Apropriar-se de recursos linguísticos e discursivos para utilizá-los de forma crítica em suas práticas sociais.

**Ciclos dessa sequência:**

1 – A escolha de três gêneros adaptados aos conhecimentos prévios dos alunos

1.1- Analisar as atividades discursivas

1.2- Analisar as sequências textuais

1.3- Analisar os mecanismos linguísticos

2- Identificar as capacidades adquiridas – avaliação intermediária referentes aos conhecimentos acima.

3- Elaborar e conduzir atividades de produção textual – elaboração de duas peças de teatro por turma.

4- Avaliar se as habilidades adquiridas foram aplicadas na produção teatral (habilidades discursivas, textuais e linguísticas) .

A escolha da obra *Morte e vida Severina* surge como emergência do trabalho com qualquer texto literário na escola: promover uma apropriação estética por parte do leitor, bem como a sua formação crítica e a sua humanização. Humanizar o estudante do Ensino Médio por meio da literatura é o mesmo que colocar o olhar do estudante diante das mazelas sociais, diante de um cenário perfeitamente compatível com a realidade brasileira, ao qual muitas vezes esse aluno não tem acesso, o que corrobora a sua alienação social. Quando

Antônio Candido propõe situar a literatura no campo dos Direitos Humanos, explicando sua relevância para uma formação humanística do educando, ele afirma:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 1995, p. 175).

Assim, a escolha desse texto literário se justifica com base nesse projeto, a princípio, entendendo a literatura como um artefato cultural que, embora seja ficcional, é capaz de explicar os valores de uma sociedade.

*Morte e vida Severina* é um auto de Natal Pernambucano, publicado entre 1954 e 1955, de autoria de João Cabral de Melo Neto. Por ser um auto, sua forma comporta traços híbridos, de gêneros literários dramáticos e de gêneros líricos. Como se trata de uma obra regionalista, seu caráter social é latente, e corrobora um rico objeto de estudo da Língua Portuguesa, reverberando formas de se estudar um texto literário a partir de conhecimentos linguísticos mais gerais, e, outros, que são específicos das manifestações literárias. A obra de João Cabral de Melo Neto dá margem ao trabalho com vários conceitos da linguagem: dialogismo, polifonia, dialetologia, variações linguísticas, relação da obra com a história e com os problemas sociais. Nesse sentido, o estudo do texto literário e das suas adaptações demanda uma sequência didática bem estruturada, para que se dê conta de explorar todas as possibilidades que citamos acima, sem abrir mão da leitura individual da obra, a ser empreendida por cada estudante.

O conteúdo temático do texto de João Cabral de Melo Neto tem maior relevância para explorar uma experimentação estética que é muito cara ao letramento literário, e, por isso, vem ao encontro dessa necessidade muito específica de se formarem estudantes humanizados através das manifestações artístico-literárias. Na obra, o protagonista é Severino, homem marginalizado e sofrido do agreste nordestino, região árida e quase desértica. A forma do auto se arquiteta pelas andanças de Severino e pelos seus constantes encontros com a figura da morte e com as demais pessoas que ele encontra nesse penoso caminho, em circunstâncias de luto – uma ocorrência universal que acomete todos os homens, ricos e pobres. Mas quando sua andança se finda, Severino se encontra com a vida, metaforizada na figura do nascimento de uma criança, o menino Jesus. Nesse sentido, a obra aponta para um sentido particular e um sentido universal que recobre a existência humana; a experiência da morte e da vida é universal. No entanto, questões mais regionalistas também são enaltecidas, como questões relacionadas aos retirantes nordestinos em épocas de grande seca.

A escolha da obra *Morte e vida Severina*: auto de Natal pernambucano também se presta às novas exigências curriculares que agora se voltam para uma constante relação das práticas de linguagem com as tecnologias digitais da informação e da comunicação – TDIC. Isso ocorre em função das adaptações da obra, para histórias em quadrinhos–HQ e sua versão audiovisual. Por isso, a sequência didática também perpassa a adaptação da obra, produzida

pelo designer Miguel Falcão, em 2012, em conjunto com a TV Escola. A ideia dessa sequência é também a de promover o multiletramento, e uma relação entre diferentes sistemas semióticos que não anulam o sentido original da obra, mas o complementam.

### 3 A escolha de três gêneros e a sua adaptação ao conhecimento prévio dos alunos

1 – A escolha de três gêneros adaptados aos conhecimentos prévios dos alunos

- 1.1- Analisar as atividades discursivas
- 1.2- Analisar as sequências textuais
- 1.3- Analisar os mecanismos linguísticos

No quadro acima retomamos a primeira fase da nossa sequência didática. Como se trata de três gêneros discursivos a serem trabalhados para a consolidação da proposta, é necessário que estas três fases e as suas subdivisões sejam trabalhadas de forma conjunta, ou seja, não separando as propriedades discursivas, textuais e linguísticas de cada um dos textos, mas analisando tais propriedades de forma comparativa. Essa fase pressupõe a leitura individual de *Morte e Severina* bem como de sua versão em HQ. A versão audiovisual, especialmente, poderá ser feita coletivamente, em uma sala de vídeo.

Na primeira semana em que essa sequência for posta em pelo professor, seria necessário desenvolver as seguintes estratégias iniciais:

- Explicitar os objetivos das aulas seguintes aos alunos, deixando claro o que será feito;
- Conversar com os alunos sobre a figura de João Cabral de Melo Neto e sua função autoral, apresentando outras obras do mesmo autor;
- Contextualizar a obra do autor e sua história no tempo e espaço;
- Apresentar o *E-book – Morte e Vida Severina*. (Disponível para download gratuito em: <https://www.docdroid.net/PpVMZyG/melo-neto-joao-cabral-de-morte-e-vida-severina.pdf#page=2> );
- Destacar a questão regionalista presente no poema e seu caráter híbrido;
- Solicitar a leitura do auto de Natal pernambucano, bem como sua versão em HD também acessível ao domínio público dentro de um prazo viável (aproximadamente uma semana).
- Exibir no espaço dessa semana individual de leitura a versão audiovisual da adaptação em HQ.

- 1.2 . Analisar as atividades discursivas
- 1.2. Analisar as sequências textuais
- 1.3. Analisar os mecanismos linguísticos

A atividade acima exigirá o cumprimento do acordo prévio entre o professor e os alunos. Cada aluno levará para as aulas dessa interfase a sua leitura da obra original e da HQ.

Para dar conta da análise discursiva dos três gêneros em questão, o professor poderá organizar a turma em grupos de quatro alunos, a fim de que seu trabalho seja viável, já que os alunos poderão solicitar uma constante intervenção do professor. A análise discursiva dos gêneros poderá ser organizada em formas de perguntas.

- Junto com seu grupo complete o esquema-modelo abaixo, evidenciando as características de cada gênero discursivo e apontando o modo como cada um deles organiza a fala e o pensamento de Severino. Comece colocando as características de cada gênero, depois preencha as intersecções entre um gênero e outro, para finalmente ver o que há de comum nos três gêneros.
- Para organizar suas observações, procure começar respondendo as seguintes questões:
  - 1- Onde cada um desses gêneros são encontrados?
  - 2- Qual é o público-leitor, consumidor, de cada um desses gêneros?
  - 3- Quanto à formalidade e à informalidade da linguagem da obra original e da sua versão em HD: você acha que uma é mais formal que outra? Se sim, por quê?
  - 4- O tempo médio gasto na leitura/exibição da obra em cada um desses gêneros é o mesmo?
  - 5- Quais são as suas impressões sobre a aparência física e psicológica de Severino quando você leu a obra original?
  - 6- Você acha que a personagem Severino desenhada por Falcão está de acordo com a imagem que a figura de Severino passa quando lemos a obra original?
  - 7- Você teve alguma dificuldade para entender a obra original?
  - 8- Poderíamos afirmar que a leitura da HQ ou a sua versão audiovisual é suficiente para compreendermos o sentido da obra e do seu contexto histórico?
  - 9- Qual o tipo textual utilizado em cada um dos gêneros? (tipos de discurso, direto ou indireto e formas híbridas).

A fase seguinte seria a de identificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Como nossa proposta não é a de segmentar conhecimentos discursivos, textuais e linguísticos de cada gênero, mas, sim, de relacionar esses conhecimentos, essa identificação poderia ser feita da seguinte forma. Os alunos partiriam das respostas construídas anteriormente para sintetizá-las em forma de conjunto, a fim de evidenciar as características comuns a todos os gêneros, contributivas para a aceção do sentido geral da obra.

Na culminância dessas indagações o aluno deve ser levado a construir um conhecimento geral, que alcance um conhecimento interdiscursivo e comparativo acerca de três cenografias: o texto original, disposto em forma de gênero épico e dramático, o gênero quadrinístico e o gênero audiovisual. Ele deverá ser capaz de entender que um mesmo conteúdo pode ser apresentado ao leitor por diferentes gêneros, ressaltando as diferenças de cada um. Assim, sugere-se que o professor peça que cada grupo produza um pequeno texto esquemático a partir do seguinte enunciado:

2- Identificar as capacidades adquiridas – avaliação intermediária referentes aos conhecimentos acima.

### 3.1 Fase de produção

3- Elaborar e conduzir atividades de produção textual – elaboração de duas peças de teatro por turma.

4- Avaliar se as habilidades adquiridas foram aplicadas na produção teatral (habilidades discursivas, textuais e linguísticas).

A intersecção que se forma de mesmo gênero discursivo, um auto de Natal, disposto em três cenas genéricas diferentes é um produto da observação feita pelos próprios estudantes, evidenciada no esquema acima. A nosso ver, teríamos nessa intersecção as seguintes características:

- O público-leitor/ consumidor das três versões pode ser o mesmo, tratando-se daqueles que gostam da cultura regionalista e daqueles que apreciam a obra de João Cabral de Melo Neto, independentemente da faixa etária.
- A aparência física e psicológica de Severino é uma constante nas três versões, mas o quadrinho, com suas próprias técnicas, tem um modo de desenhar essa aparição.
- Apesar de o HQ, de forma geral, ter o poder de informalizar a linguagem e torná-la mais simples, as figuras de linguagem, inversões sintáticas e aliterações são também constantes nas três versões.
- A contextualização histórica não está explícita em nenhuma das versões. Então, essa é uma característica comum às três.

Nesse sentido, o professor orientaria uma produção de uma quarta versão da obra, a qual estivesse de acordo apenas com as características que se produzem a partir da intersecção entre as três versões, pontuadas acima. A fim de conservar os traços discursivos, textuais e linguísticos que se preservam em todas as versões de *Morte e vida Severina*, os alunos seriam orientados a fazer um jogo teatral, um auto de Natal, ao modelo pernambucano, tendo para tanto exemplos em comum dos três gêneros: a construção de diálogos com as mesmas figuras de linguagem, a mesma figuração tristonha e perplexa de Severino, e uma contextualização histórica que se faz fora do texto do teatro, resolvida com a inserção de um narrador, por exemplo.

A produção textual decorrente dessa sequência deve abranger, portanto, um texto narrativo introdutório, a ser oralizado por um personagem que seria a própria figura do autor, o João Cabral de Melo Neto encenado. Além disso, o professor deve orientar a construção dos diálogos das personagens, de modo que se preserve a mesma linguagem, a qual é comum nas

versões estudadas. O professor deverá ainda orientar e avaliar a construção do *ethos* de cada personagem, isto é, as relações entre sua gesticulação e sua postura adequada à personagem que se representa.

### 3 Considerações finais

É perceptível que, atualmente, as aulas de literatura têm perdido espaço na escola, principalmente no Ensino Médio. As atuais formas e currículos do ensino Médio impedem que o trabalho com a literatura seja de fato uma experiência estética com o texto artístico-literário. Assim, buscam sistematizá-lo em escolas literárias e em autores importantes de cada época. Ora, sabemos que ir contra essa demanda é desafiador. O educador se vê, muitas vezes, condicionado a realizar um trabalho com viés literário que apenas tangencia o caráter crítico e emancipador da literatura. Neste artigo, propomos uma nova organização didática em que o viés interssemiótico e multimodal dos textos, bem como sua aproximação com a cultura digital, se mesclam com as práticas sociais multiletradas que permeiam a sociedade. Nesse sentido, acreditamos que nossa proposta esteja alinhada à BNCC, que parece ampliar o sentido do ensino de literatura e estreitar a técnica presente nos artefatos digitais, tão presentes na vida dos estudantes, com a multiplicidade de linguagens que podem ser usadas para explorar as obras literárias.

O desenvolvimento da sequência de atividades apresentada neste artigo evidenciou ser relevante, produtiva, e extremamente possível, a exploração de um texto literário na ampliação do letramento literário e dos multiletramentos. Além disso, possibilitou repensar o ensino de literatura de acordo com a nova BNCC.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular (Ensino Médio)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_e\\_mbaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_e_mbaixa_site.pdf). Acesso em 02 abr. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, MEC, SEB, 2006. 239p, vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em 03 abr. 2018.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

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

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina**: auto de Natal pernambucano. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina**: auto de Natal pernambucano. Recife: Fundaji, Editora Massangana, 2009. (Edição em quadrinhos realizada por Miguel Falcão.)



# A vivência do plano de atividade de leitura com alfabetizando no contexto do ensino não presencial

## *The experience of the reading activity plan with children in the literacy process in the context of distance education*

### **Fabíola Mônica da Silva Gonçalves**

Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9951-7012>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6605154818579119>  
E-mail: [francesfabiola@gmail.com](mailto:francesfabiola@gmail.com)

### **Yasmin Oliveira Souza**

Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8472-699X>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5432226425941876>  
E-mail: [yasolisouza@gmail.com](mailto:yasolisouza@gmail.com)

### **Ingedy Delana Pereira de Oliveira**

Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3058-4177>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0673345635140029>  
E-mail: [oliveiraingedy@gmail.com](mailto:oliveiraingedy@gmail.com)

### **Resumo**

Em função da pandemia causada pela COVID 19, em março de 2020, foi necessário que as redes educacionais brasileiras suspendessem as atividades presenciais. Dessa maneira, esse cenário educacional inusitado, nos levou a refletir sobre como licenciandos em Pedagogia poderiam orientar atividades de leitura voltadas para estudantes do ensino fundamental. Com o objetivo de promover situações de aprendizagem complementares às crianças em processo de alfabetização, no modelo de ensino remoto, é que foi pensado um projeto de extensão universitária. Participaram das atividades extensionistas uma coordenadora, quatro estudantes do curso de Pedagogia com a função de orientar a leitura; cinco crianças com idade entre 6 e 7 anos, matriculadas no ensino fundamental de escolas públicas municipais da Paraíba. Foram realizados encontros semanais com cada criança, com base nos planos de atividade de leitura (PALE), construídos pelas orientadoras e supervisionados pela coordenadora. Os resultados evidenciaram que o projeto possibilitou aos leitores o contato com leituras de gêneros textuais variados.

Palavras-chave: Atividade de leitura. Ensino remoto. Orientações pedagógicas.

### **Abstract**

*Because of the pandemic caused by COVID 19, during the month of march 2020, it was necessary that the Brazilian educational institutions interrupt the presential classes. Thus, this unusual educational scenario, led us to reflect about how pedagogy undergraduates could guide lecture activities made to elementary school students. With the objective of promoting complementary learning situations for childrens in the learning process in the remote teaching model, a university extension project was idealized. The participants of the extension activities were: one coordinator, four students of Pedagogy responsible for guiding the reading; five childrens aged between 6 and 7 years old, enrolled in elementary education in municipal public schools in the state of Paraíba. It was realized, weekly meetings were held with each child, based on lesson activity plans (PALE), prepared by reading monitors and supervised by the coordinator. The results show that the project contributed for readers to know readings of various textual genres.*

*Keywords: lecture activities; remote teaching model; pedagogical guidelines.*

Data de submissão: 18/02/2022 | Data de aprovação: 06/06/2022

## 1 Introdução

Em março de 2020, o mundo parou com a presença do novo coronavírus, conhecido também por COVID-19. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), o vírus alastrou-se de maneira abrupta e atingiu os patamares característicos de uma pandemia. Nesse sentido, ações foram realizadas para diminuir a curva de contágio do vírus, com a finalidade de evitar o colapso no sistema de saúde tanto público como particular, bem como proteger aquelas pessoas que pertenciam aos grupos de risco.

No Brasil, passados mais de dois anos de pandemia, os números de casos confirmados da doença encontram-se em declínio. No mês de maio de 2022, os registros apresentaram cerca de 1.046 mortes por dia e, em média, 147.252 novos casos (TITO, 2022). No entanto, com menores registros de óbitos, pois, em 2021, um ano depois do início da pandemia, as primeiras vacinas contra o vírus começaram a ser aplicadas atendendo primeiramente os grupos prioritários; em seguida, a população em geral até 18 anos; posteriormente as crianças e os adolescentes de 12 a 17 anos; e por fim, as crianças de 5 a 11 anos.

De acordo com o Ministério da Saúde<sup>1</sup>, no Brasil, mais de 175 milhões de pessoas foram vacinadas com a primeira dose, aproximadamente 159 milhões com a segunda dose e, em média, 85 milhões com a dose reforço, porém, mesmo com resultados positivos, há uma pequena parcela da população que insiste em negar a eficácia da vacina, optando por não imunizar-se. Segundo o Instituto Butantan (2021), neste país, as mortes causadas pela COVID-19 envolvem majoritariamente pessoas não vacinadas.

Diante do cenário de crise sanitária mundial, foi necessária a suspensão das aulas em território nacional. De acordo com a Medida Provisória (MP) 934, de 01 de abril de 2020, cujo teor expressa que os sistemas de ensino ficaram dispensados, em caráter de excepcionalidade, da obrigatoriedade da carga horária total do ano letivo, desde que a carga horária mínima seja cumprida em observância ao que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, em seu art. 24, inciso II, e, em seu art. 31. Ademais, foi tomada a decisão de adaptar o ensino, conforme disposto na Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais a serem adotadas durante o período da crise sanitária, especificamente, no parágrafo 4º do art. 2º, que os sistemas de ensino poderão desenvolver atividades pedagógicas não presenciais.

A partir do aparato legal criado para regulamentar a estrutura e o funcionamento educacional brasileiro no contexto da pandemia, os sistemas de ensino foram promovendo o retorno das atividades pedagógicas não presenciais, com a efetivação do uso de tecnologias, a fim de minimizar a defasagem de aprendizagem.

Sendo assim, com uma caminhada de pesquisa e extensão nas práticas de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, nosso interesse no contexto da pandemia voltou-se para o desenvolvimento de ações planejadas em torno da alfabetização, pelo entendimento das particularidades pedagógicas, sociais e afetivas que essa fase da escolarização apresenta.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/vacinacao/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Tendo em vista a precarização do ensino não presencial no processo de alfabetização, por exigir um acompanhamento pedagógico sistemático pelo professor, com atividades “mais estruturadas para que se atinjam as habilidades básicas do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2020, p. 11); e, por outro lado, “as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os ‘mediadores familiares’ substituam a atividade profissional do professor” (BRASIL, 2020, p. 11) é que os cursos superiores de formação de professores precisaram reunir esforços a fim de colaborar com o trabalho pedagógico na educação básica, com o efetivo apoio à escolarização das crianças.

Esse contexto de pandemia nos levou a pensar de que maneira licenciandos em Pedagogia poderiam orientar atividades de leitura voltadas aos estudantes do ensino fundamental. Mediante a concepção de leitura como prática cultural contínua, construída nas interações sociais entre falantes de uma língua, e sendo o leitor um sujeito ativo em constante desenvolvimento, consideramos que a atividade de leitura e a ação do leitor se constituem mutuamente numa sociedade dinamicamente letrada (GONÇALVES; FERREIRA, 2018; GONÇALVES; FLORENTINO; CARVALHO, 2019; GONÇALVES, 2020).

## **2 Sobre a vivência de leitura**

A vivência de leitura aqui relatada é fruto de uma das atividades desenvolvidas no projeto de extensão “Orientações pedagógicas às famílias e às crianças em processo de alfabetização no modelo de ensino remoto”, no período de março a outubro de 2021, que contou com o apoio do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Participaram das atividades extensionistas quatro estudantes do curso de Pedagogia da UEPB com a função de orientadora de leitura, além de cinco crianças com idade de 6 anos e 5 meses a 7 anos e 7 meses, matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas municipais da Paraíba.

As atividades desenvolvidas com as crianças foram planejadas pela coordenadora e pelas extensionistas. Os encontros realizados eram individuais e cada orientadora de leitura ficou responsável por uma criança, com exceção da bolsista, que trabalhou com duas simultaneamente. Todo encontro realizado ocorria uma vez por semana, com duração de 30 minutos, pelo Google Meet; ao final, era produzido um relatório por parte da orientadora de leitura, a fim de acompanhar o desenvolvimento das estratégias de leituras trabalhadas durante o tempo passado com a criança e assim avaliar o seu processo de aprendizagem durante a participação no projeto. No que diz respeito ao não comparecimento nos encontros, as famílias eram advertidas que, após três faltas injustificadas (conectividade, questões de saúde ou imprevistos), a criança perderia sua vaga no projeto destinado à leitura. Ademais, os gêneros textuais abordados durante os encontros foram: fábula, conto, convite, história em quadrinhos, lista, bilhete e anúncio.

A partir da visão bakhtiniana, Koch e Elias (2006) afirmam que todo gênero é marcado por uma esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissociavelmente,

conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição. Nesta perspectiva, define-se a composição dos gêneros como a forma de organização e distribuição das informações e dos elementos não verbais. Sendo assim, essa foi a nossa concepção de gênero textual assumida no projeto em relevo.

## 2.1 Plano de Atividades de Leitura (PALE)

Para o andamento pedagógico do projeto, foi elaborado um Plano de Atividades de Leitura (PALE), que reuniu um conjunto de materiais didáticos pesquisados pelas orientadoras de leitura e adaptados, quando necessário, para a realidade leitora das crianças, conforme estruturado adiante.

- **Objetivos de aprendizagem:** ler gêneros textuais com ajuda; ler gêneros textuais com autonomia; compartilhar o que chamou atenção durante o momento de leitura; realizar atividades de compreensão textual.
- **Gêneros textuais:** tirinha; contos; fábulas; textos instrucionais; reportagem; anúncio; texto científico; listas; bilhete; convite.
- **Estratégias de leitura:** reconto; cruzadinhas; levantamento de hipótese sobre a leitura; confirmação da hipótese levantada; pausa protocolada; exercício de correspondência; conversas sobre o texto lido; perguntas e respostas; criar finais diferentes da história lida; desenhar e pintar algum elemento que chamou atenção sobre o texto lido; identificar marcadores linguísticos constitutivos daquele gênero textual.
- **Recursos:** livros; audiogravação; videogravação; fotos/imagens e textos.
- **Avaliação da aprendizagem:** não demonstra interesse pela atividade; apresenta uma certa dificuldade, porém está atenta e participativa; consegue acompanhar as orientações e realiza a atividade com ajuda; consegue acompanhar as orientações e vai fazendo com autonomia.
- **Referências:** informar o material impresso ou digital utilizado.

Diante da vivência das atividades de leitura com as crianças, constatou-se que o projeto possibilitou aos leitores o contato com leituras variadas, contribuindo para a interação entre o pequeno leitor e a orientadora de leitura por meio dos gêneros textuais lidos no decorrer das aulas remotas. Durante os encontros, foram observadas diferentes evoluções, como a identificação de letras, a junção de sílabas, a formação de palavras, uma maior interpretação de textos verbais e não verbais, e também o exercício da imaginação.

Embora as atividades tenham sido transcorridas de forma não presencial, para as orientadoras de leitura, o projeto possibilitou diferentes desafios e aprendizados no que diz respeito à interação com crianças que se encontram no processo de alfabetização e letramento. Segundo elas, o projeto foi positivo, pois foram agregadas diversas experiências para a sua formação profissional em termos do trabalho pedagógico.

Ademais, no decorrer das participações nos planejamentos dos encontros, as orientadoras destacaram a importância de utilizar diferentes ferramentas metodológicas mediatizadas pela tecnologia para auxiliar nas atividades de leituras dos gêneros textuais com as crianças participantes do projeto de extensão.

### 3 Considerações finais

No andamento do projeto, algumas limitações foram evidenciadas, como as falhas na conexão, tanto para as orientadoras quanto para as crianças leitoras; a ausência, na casa dos leitores, de um ambiente adequado para realização dos encontros; a carência de recursos tecnológicos que possibilitassem a participação das crianças sem interrupções, pois, em alguns casos, a família possuía apenas um aparelho de celular para todos os membros da residência.

Apesar dessas dificuldades, também foi possível, a partir do projeto, obter alcances significativos, como auxiliar crianças de outras cidades; criar laços entre os participantes e famílias; descobrir diversas ferramentas digitais gratuitas que auxiliaram no andamento das atividades (Escola Games, Word Wall, Canva, Google Apresentações e bibliotecas virtuais), estimulando assim a leitura de forma lúdica e mediatizada pelo uso das tecnologias.

Por fim, é importante ressaltar que essas experiências de ensino e aprendizagem, obtidas durante a pandemia da COVID 19, sejam compartilhadas de forma ampla para que o público em geral possa conhecer o trabalho pedagógico não presencial realizado nas áreas de conhecimento que compõem o currículo da educação básica brasileira, haja vista que a crise sanitária mundial exigiu que alternativas didáticas fossem materializadas.

### Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas de enfrentamento de emergência da saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm). Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm). Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. **Diário Oficial da União.** Brasília, Edição Extra, seção 1, nº 63-A, p. 1, 01.04.2020.

GONÇALVES, F. M. da S. Aprendizagem de gênero textual e das estratégias de leitura na coleção Português Linguagens (PNLD 2017). *In*: SANTOS, Ernani Martins dos; LIRA, Mirtes Ribeiro. **Práticas e reflexões sobre o livro didático**. Recife, PE: Edupe, 2019. p. 11-30.

GONÇALVES, F. M. da S.; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A formação continuada do professor-alfabetizador e os processos de ensino-aprendizagem da leitura no PNAIC. *In*: SALVINO, Francisca Pereira; ROCHA, Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha (orgs.). **Currículo e formação docente**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 43-66.

GONÇALVES, F. M. da S.; FLORENTINO, L. R.; CARVALHO, L. C. de M. O ensino da leitura na sala de aula e as orientações do PNAIC: uma aproximação da prática pedagógica. *In*: UCHOA, José Mauro Souza; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva; PINTO, Maria Dolores de Oliveira. (Orgs.). **Caminhos investigativos: o ensino em foco**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019. p. 93-106.

INSTITUTO Butantan. No Brasil, 96% das mortes por Covid-19 são de quem não tomou vacina; só imunização coletiva pode controlar a pandemia. São Paulo, 12 de ago. de 2021. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/no-brasil-96-das-mortes-por-covid-19-sao-de-quem-nao-tomou-vacina--so-imunizacao-coletiva-pode-controlar-a-pandemia>. Acesso em: 16 fev. 2022.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto. 2006.

TITO, Fábio. Brasil registra mais 1.046 mortes por Covid em 24 horas; total ultrapassa 640 mil. **G1**, São Paulo, 16 de fev. de 2022. Coronavírus. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/02/16/brasil-registra-mais-1046-mortes-por-covid-em-24-horas-total-ultrapassa-640-mil.ghtml>. Acesso em: 16 fev. 2022.

# Letramento, multi e novos letramentos: reflexões acerca da produção de videoaulas nas aulas de língua portuguesa

## *Literacy, multi and new literacies: reflections about the production of video classes in Portuguese language classes*

### **Nilva Oliveira dos Santos**

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Uninter.

Professora do Ensino Médio no Estado do Amapá.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7796-6469>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2636983882146567>

E-mail : [nilvaoliveirams@hotmail.com](mailto:nilvaoliveirams@hotmail.com)

### **Resumo**

Este trabalho é o relato sobre as experiências com o projeto “*Gravando Minha Língua*” durante as aulas de língua portuguesa. Como suporte teórico, contribuíram as concepções de Lopes (2018), acerca dos multiletramentos (Grupo Nova Londres); Terra (2013) sobre os novos letramentos (proposto por Street). Ao todo foram 19 produções entregues, realizadas por meio da câmera dos dispositivos móveis. Os multiletramentos consideram a multiplicidade de contextos e demandas (LOPES, 2018), pois além dos multiletramentos, emerge uma nova ética (*ethos*) em relação ao processo de ensino linguístico e, portanto, novos letramentos. Esse projeto permitiu repensar os limites e possibilidades de permitir que os estudantes participassem da construção de seus materiais de estudos, não reforçando o mero consumo didático de tecnologias, mas atuantes sobre a própria língua.

Palavras-chave: Multiletramentos. Novos Letramentos. Produção de materiais pedagógicos. Formação do professor. Língua portuguesa.

### **Abstract**

*This work is the report about the experiences with the project “Recording My Language” during the Portuguese language classes. As theoretical support, the concepts of Lopes (2018), about multiliteracies (Grupo Nova Londres); Terra (2013) about new literacies (proposed by Street. In all, 19 productions were delivered, carried out through the camera of mobile devices. Multiliteracies consider the multiplicity of contexts and demands (LOPES, 2018), because in addition to multiliteracies, a new ethics (ethos) and, therefore, literacies new are required. And the project itself allowed us to rethink the limits and possibilities of allowing students to participate in the construction of their study materials, not reinforcing the mere didactic consumption, but acting on the language itself.*

*Keywords: Multiliteracies. New Literacies. Production of teaching materials. Teacher training. Portuguese language.*

Data de submissão: 29/01/2022 | Data de aprovação: 03/06/2022

## **1 Introdução**

Este trabalho relata as experiências com a produção de material pedagógico com recursos tecnológicos em aula de língua portuguesa, reflete acerca do próprio ensino da língua materna sob perspectiva crítica e por isso, encontra orientação teórica para reformulação metodológica das práticas de ensino da língua portuguesa nos objetivos dos multi e novos letramentos, amplamente discutidos academicamente.

De modo semelhante, o conteúdo linguístico exigirá a mesma noção de letramento para/dos envolvidos, em que o conhecimento *per si* de letras e fonemas possa avançar no propósito de formação de leitores e escritores ativos e criativos, em contextos sociais cada

vez mais complexos. E para construir novas mentalidades subjetivas, com as tecnologias e com as palavras, os novos letramentos podem permitir sujeitos empoderados e atuantes no contexto das diversas situações discursivas. Não se desejava uma atuação social linguística de inspiração behaviorista e estruturalista da língua, mas de construção democrática dos sujeitos em contextos circundantes.

## 2 Aspectos teóricos

O grupo de Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*) ampliou a própria dimensão do ensino da língua, sua fundamentação teórica realizada por Street propôs "(...) uma visão etnográfica dos estudos do letramento como prática social de poder e de empoderamento" (LOPES, 2018, p. 232). Esse grupo afirmou, dentre outras reflexões, que as práticas de leitura e escrita não estão separadas das práticas sociais. Assim, escola não é um espaço neutro e isolado de contextos maiores.

Estrutura física, currículo e formação, portanto, devem entrar nas pautas de planejamentos dos vários setores que pensam a educação brasileira; e que entre as esferas estaduais, municipais e a federação possa existir coesão de propósitos entre si. Ou seja, uma nova mentalidade para se pensar num ensino pautado nos novos letramentos requer pensar em um *continuum* de propósitos, pois os novos letramentos são construídos em processo e, muito embora esteja pautado em eventos de letramento escolares, é preciso reconhecer (urgentemente) as diversas práticas de letramentos não-escolares inseridas no contexto escolar.

Essa nova mentalidade exige de todos sujeitos envolvidos - secretarias, gestores, coordenadores, discentes e docentes - que deem conta de entender e produzir discursos cada vez mais complexos. Para Lopes (2018) trata-se de um *new ethos*, haja vista a inserção de grande parte numa sociedade com mudanças rápidas. Assim,

essa nova ética enfatiza uma maior participação das pessoas e maior colaboratividade na produção de discursos, fator que resulta na dissolução da autoria e das relações assimétricas. Além disso, dispensam-se conhecimentos técnicos altamente e especializados e recursos caros na produção de tais discursos, fato que, há algumas décadas, não seria possível (LOPES, 2018, p. 234).

E se os processos de mudanças na sociedade ocorreram com uma certa estabilidade temporal, marcados de forma mais compassada, o mesmo não se pode dizer das mudanças tecnológicas. Para Barton e Lee (2015),

o caso das tecnologias mais recentes (...) continuam ocorrendo no (...) ritmo acelerado. Agora é mais aceito o fato de que todos os aspectos da vida, incluindo as atividades cotidianas, as práticas de trabalho e o mundo da aprendizagem, são transformados pelas tecnologias digitais (BARTON, LEE, 2015, p. 11-12).

Isso incorre dizer que os discursos cambiantes entre as diversas esferas sociais e por conta de maior interatividade e virtualidade, atividades diversas são possíveis de execução

simultânea em alguns momentos. Portanto, pode ir modificando a relação dos sujeitos com a produção, recepção e veiculação discursivas.

A abordagem sociocultural do letramento é mais atual em relação ao ensino de língua tradicional. Uma prática com letramento sociocultural decorreu das discussões do Grupo Nova Londres (GNL) e Novos Estudos do Letramento (NEL). Desse modo, as diversas implicações acerca de tais mudanças sociais em relação às práticas de novos letramentos, passaram a nortear as práticas de ensino.

Os estudos do GNL, por exemplo, articularam, dentre diversos aspectos teóricos, as diversas relações e impactos das tecnologias com a linguagem e seu ensino, principalmente acerca das implicações semânticas e sociais frente a essa relação e impacto. Para este trabalho, considerou-se fundamental a concepção de multiletramentos, já que o ...

conceito de *multiletramento*, a partir da observação e interpretação das mudanças vigentes(...) [designa] dois tipos de multiplicidade crescentes na sociedade, a multissemiótica dos textos em circulação e a multiplicidade de culturas em contato no mundo globalizado (grifo do autor, LOPES, 2018, p. 236-237).

Com a produção das videoaulas durante o projeto *Gravando Minha Língua*, objetivou-se a multiplicidade comunicativa, aliando conceitos linguísticos com imagem em movimento, para maior expressão das opiniões dos estudantes acerca de fenômenos observados. O próprio aspecto cultural, envolvendo a produção desses vídeos, foi muito interessante para os alunos, acompanhadores de *youtubers* e diversos canais do *YouTube*. Todavia, para constituir em um produto pedagógico com objetivos dos novos letramentos, era mister a mediação do professor consciente das novas implicações e situações de uso da língua, para não incorrer de repetir nesses vídeos os modelos sociais de exclusão e preconceito acerca da língua.

Também contribuíram como pressupostos teóricos promovidos pelos Novos Estudos do Letramento (NEL) e que foram defendidos por Terra (2013) como parte adaptada do capítulo de sua tese de doutoramento em Linguística Aplicada em 2009, publicado em formato de artigo científico pela Revista Delta. De acordo com Terra (2013), nem sempre houve consenso na definição do conceito de letramento, embora diversos estudiosos considerassem “como uma questão social e política, e portanto, ideológica”. Enquanto outros pesquisadores, consideravam como “(...) fenômeno [...] linguístico”. (TERRA, 2013, p. 31).

### 3 Projeto “Gravando Minha Língua”

O projeto *Gravando Minha Língua* foi idealizado para que pudesse contemplar, em uma única atividade pedagógica, a dimensão linguística e social da língua. Além disso, objetivou o uso mais didático do celular, aparelho muito próximo dos estudantes, como forma de proporcionar atividades de multiletramentos. Esse projeto foi realizado com turmas do 3º ano do ensino médio, durante o 4º bimestre letivo de 2018.

Naquele momento, era presumido que se discutissem alguns eventos a respeito de alguns desvios gramaticais. Todavia, não somente pelo enfoque normativo, mas com reflexões

de cunho social e etnográfico. Assim, situações como a confusão da ortografia da palavra ESPAÇO/ESPASSO (fig. 01) e a própria ausência de diferença fônica entre as duas formas gráficas são colaboradoras nas trocas de uma grafia pela outra. Existe uma “confusão” vocabular provocada pelo aspecto fonético não ser distinto. Seria interessante se os estudantes observassem em outras palavras de mesmo som: passo/penso/peço. Essa gama de possibilidade favorece a troca.

**Fig. 1** - Exemplos de desvios da norma padrão da língua portuguesa



Fonte: <http://blogdojuniorpalmeiras.blogspot.com/2013/05/os-piores-erros-de-portugues-em-placas.html>

Os pressupostos apresentados por Terra (2013), em relação a alguns aspectos do projeto, apontaram para a necessidade de repensar os próprios produtos produzidos pelos estudantes. Muitos vídeos continham grande carga crítica aos desvios encontrados. Durante o processo de formação continuada, fornecida pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), o projeto *Gravando Minha Língua* foi revisitado. Percebeu-se que, em atuação frente às câmeras dos dispositivos e “atuando” como professores de língua portuguesa, muitos estudantes repetiram uma concepção reducionista acerca de algumas situações linguísticas, mesmo com aulas anteriores sobre as ocorrências de tais situações. Dessa forma, por mais que o evento de gravar videoaula fosse de um multiletramento, a mentalidade dos envolvidos não representava um novo letramento. O resultado de algumas videoaulas representou um novo desafio à professora, agora com os conhecimentos dissonantes dos resultados.

Por isso, faz-se necessário pensar nas palavras e razões para que Terra (2013) apontasse que o letramento e a escolarização “representam dois fenômenos distintos” (p. 50). O processo de letramento decorre ao longo da vida do indivíduo, por isso, é um processo gradual.

#### **4 Resultados**

Ao todo, quase 60 estudantes foram envolvidos no projeto “*Gravando Minha Língua*”, do total de 25 propostas de videoaulas, 19 foram entregues no formato solicitado. Esse fato provocou a pensar na possibilidade de apresentar esse projeto futuramente, com as devidas adaptações e avaliações no início do ano letivo, para dispor de tempo maior de execução.

De 19 videoaulas, apenas cinco apresentaram a temática do desvio normativo sem conter o padrão de correção e a abordagem como “erro de português”. Essas cinco videoaulas continham maior criticidade frente ao fenômeno linguístico.

O propósito de letramento, planejado pela professora, poderia superar a noção isolada da letra e seu uso equivocado, por aspectos que envolveriam as dimensões linguísticas e culturais da fala brasileira. Entretanto, percebeu-se que a própria noção do que seja língua e do papel do professor de português estão cristalizados nas referências dos estudantes. Muitos, diante das câmeras dos seus dispositivos, repetiram os clichês acerca dos desvios e qual *performance* ideal do professor diante desses eventos.

A maioria das produções dos estudantes revelou um quadro estático do conhecimento acerca das normatividades da língua portuguesa, formado sobretudo ao longo do ensino médio, lembrando que esse projeto foi executado com turmas do último desse nível de ensino. Todavia, padrões são imputados também fora da escola, por meios culturais que desvalorizam e estigmatizam certos falares (e escritas), bem como seus falantes (e escritores).

## 5 Considerações finais

Quando se fala em tecnologias na educação, alguns podem deixar vir à mente diversos aparatos e aparelhos, alguns com maior ou menor grau de complexidade para manuseio. Embora os recursos tecnológicos sejam pertinentes ao desenvolver multiletramentos, o sujeito também precisa ser considerado no planejamento. Sem uma nova mentalidade, o uso dos recursos por si só não diminui ideias equivocadas e preconceituosas em relação à língua. Se é necessário conceber o homem como parte da tecnologia e não apenas um consumidor da mesma, pode-se inferir que as mudanças não ocorrem apenas no nível instrumental, como sendo necessário ocorrer também no nível formativo dos sujeitos envolvidos.

## Referências

BARTON, D. LEE, C. Linguagem no mundo digital. In: \_\_\_\_\_. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

LOPES, Jezreel Gabriel. Novos letramentos, multiletramentos e protótipos de ensino: produção e análise de um livro digital interativo. **Revista Triângulo**, v.11, n.º2, mai/ago 2018. ISSN: 2175-1609. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/index> Acesso 07 abr 2019.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, 29:1, 2013 p.29-58. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01024502013000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01024502013000100002&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em 07 abr. 2019.



# O letramento crítico na aula de língua(gens) da educação profissional: a experiência de construção de uma unidade didática

## Alessandra Maria Moraes Martins

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Agente Educador II da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro (SME)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1963-3767>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5216476376207703>

E-mail: [alemmmartins@gmail.com](mailto:alemmmartins@gmail.com)

## Marcel Alvaro de Amorim

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Docente do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8840-8371>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3847631843846476>

E-mail: [marceldeamorim@yahoo.com.br](mailto:marceldeamorim@yahoo.com.br)

### Resumo

O presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência de construção de uma Unidade Didática para Letramentos pensada para uma turma de um curso Técnico Concomitante/Subsequente em Administração da modalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de um campus de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. A construção da Unidade Didática considerou tanto a ementa da disciplina Redação Empresarial, na qual o material deverá ser aplicado, bem como as bases teóricas da EPT (FREIRE, 2000; RAMOS, 2017; GRAMSCI, 2001; SAVIANI, 2013) e das teorias do letramento crítico (STREET, 2003; SOUZA, 2011). Os resultados do processo de construção da Unidade Didática apontam para a possibilidade de diálogo entre os objetivos da EPT, as teorias dos letramentos e a construção de materiais didáticos nas aulas de Redação Empresarial em cursos técnicos.

Palavras-chave: Unidade Didática. Estudos do Letramento. Educação Profissional e Tecnológica.

Data de submissão: 13/01/2022 | Data de aprovação: 24/06/2022

## 1 Introdução

Este relato tem por objetivo apresentar nossa experiência de construção de uma Unidade Didática para Letramentos voltada para turmas de primeiro período do curso Técnico Concomitante/Subsequente em Administração de uma instituição federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sediada na região da Baixada Fluminense. A Unidade Didática foi construída ao longo dos anos de 2020 e 2021, como parte de uma proposta de dissertação de mestrado do Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (ProfEPT-IFRJ). Uma vez que o material foi construído no interior de um programa de pós-graduação em EPT e pensado para ser utilizado em um curso nessa modalidade, em sua construção, consideramos teorias provindas tanto das bases da EPT – sobretudo, da pedagogia da

libertação e da pedagogia histórico-crítica –, mas nos focamos nos estudos dos letramentos, especialmente do letramento crítico.

Metodologicamente, a Unidade Didática foi planejada para utilização em três encontros da disciplina Redação Empresarial com cerca de uma hora e trinta minutos cada. Inicialmente planejada para o ensino presencial, com a emergência da pandemia do COVID-19 em 2020, o material foi adaptado de modo a funcionar também na modalidade remota do ensino-aprendizagem. Pensando no desenvolvimento da criticidade dos alunos, elegeu-se como tema central da Unidade "Identidades e o mercado de trabalho". A partir da identificação do tema e da delimitação dos objetivos do material – sempre em diálogo com os objetivos do curso para o qual a unidade foi planejada –, foram selecionados textos autênticos em circulação em diversas esferas do mundo social e construídas atividades em diálogo com as teorias dos letramentos.

É importante ressaltar que, como um produto construído coletivamente e que é parte de uma pesquisa de mestrado profissional, a Unidade Didática para Letramentos proposta ainda está aberta a revisões que podem ser provocadas, inclusive, pelo movimento reflexivo-analítico que agora construímos e as respostas a ele geradas. Após finalizada e futuramente aplicada em uma turma do curso Técnico em Administração mencionado, o produto será avaliado e, posteriormente, publicado para uso/adaptação público no repositório de produtos educacionais EduCAPES<sup>1</sup>.

Por fim, para apresentar o relato aqui delineado, construímos este texto em três seções. Na seção seguinte, a segunda do relato, apresentamos as referências teóricas da construção da Unidade Didática para Letramentos, sobretudo em diálogo com as bases teóricas da EPT (FREIRE, 2000; RAMOS, 2017; GRAMSCI, 2001; SAVIANI, 2013) e das teorias do letramento crítico (STREET, 2003; SOUZA, 2011). Na terceira seção, apresentamos o relato da construção do material, ilustrando esse processo com imagens da própria Unidade Didática já formatada para aplicação, mesmo quando ainda em revisão. A seguir, nas considerações finais, relatamos alguns ganhos e desafios do processo.

## **2 Fundamentação teórica**

Para a elaboração da Unidade Didática para Letramentos, consideramos alguns conceitos que norteiam as Bases da Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que o material será destinado para uma turma de curso técnico em Administração, conforme apontamos. Dessa forma, dialogamos com a formação humana integral aliada ao trabalho como princípio educativo (FREIRE, 2000; RAMOS, 2017; GRAMSCI, 2001), e com as contribuições da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013).

Um dos desafios que os docentes enfrentam em suas práticas cotidianas é a questão da dualidade existente entre ensino médio e a educação profissional. Tal questão ilustra a dificuldade de se combinar teoria e prática, e de se alinhar o trabalho intelectual ao manual.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/1884/36898>. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

A formação humana integral, como o nome já diz, tenta resolver esta problemática ao integrar os diversos conhecimentos necessários ao cotidiano, seja na vida ou no trabalho.

No ensino, é preciso que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social. Para isso, eles devem ser aprendidos no seu campo científico de origem (disciplinaridade) e em relação a outros campos distintos (interdisciplinaridade). (RAMOS, 2017, p. 35)

Paulo Freire (2000) articula assim seu método de Educação de Jovens e Adultos, pois essa visão permite que as vivências dos alunos sejam utilizadas para modificar sua realidade por meio do trabalho.

Dessa maneira tem-se o trabalho como princípio educativo, pois unir trabalho e conhecimento sistematizado possibilita que o indivíduo saia da realidade fragmentada e alienante, em que alguns só se dedicam ao trabalho braçal enquanto outros, só ao trabalho intelectual, e nenhum dos dois enxerga o todo. Integrar os conhecimentos dá ao ser meios de agir com autonomia, tomando consciência de sua posição na sociedade. Gramsci (2001) defende essa posição, pois acredita que o trabalho possibilita a apropriação dos conhecimentos tecnológicos e intelectuais (aspectos científico, artístico e cultural), e, por conseguinte, pode articular a educação geral com a profissional.

E, assim, por meio da formação integral e do trabalho como princípio educativo podemos chegar à emancipação do homem tão almejada pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013). De acordo com Saviani, essa Pedagogia valoriza um desenvolvimento completo dos discentes (intelectual, cultural e lógico) e, além de valorizar a educação escolar, defende que ela seja capaz de tirar os alunos do senso comum, possibilitando o acesso ao conhecimento assim como sua compreensão da aplicação desse saber na vida cotidiana (que inclui o trabalho).

Assim sendo, é possível que os docentes apresentem, em sala de aula, os conhecimentos sistematizados por meio de suas aplicações práticas em contextos reais com o intuito de fomentar a compreensão dos alunos, e, finalmente, unir a teoria à prática, dando propósito e sentido aos conceitos e à prática educativa.

Tendo em vista a formação integral humana e os demais conceitos abordados anteriormente, a Unidade construída precisou dialogar também com os estudos dos letramentos e, especialmente, com o conceito de letramento crítico. Para tanto, abordamos a natureza dialógica e social da língua (BAKHTIN, 2016; KOCH; 2003), as aplicações dos letramentos ao ensino (PENNYCOOK, 1990; SOARES 1998) e, por fim, o letramento crítico na forma dos letramentos ideológicos (STREET, 2003) do letramento crítico redefinido (SOUZA, 2011).

O desenvolvimento pleno da linguagem no indivíduo é essencial para o exercício da cidadania e das atividades produtivas, especialmente se colocarmos a língua(gem) como essencial elemento de interação humana, permitindo a construção de posicionamentos. Dessa maneira, Bakhtin (2016) defende a natureza dialógica da língua, ao afirmar que ela não é um sistema abstrato de signos, mas sim uma atividade social, construída a partir das necessidades de interação discursiva em sociedade.

Assim sendo, essa visão de língua(gem) extrapola a crença de ser um sistema de signos que pode ser codificado ou decodificado com a finalidade de exprimir pensamentos. Uma vez que a comunicação verbal concreta e a presença do outro durante o diálogo responde por grande parte da construção de significados, podemos dizer que a linguagem é, portanto, social, já que através dela “ele [o sujeito] também pode modificar suas relações com os demais e desenvolver sua própria identidade” (KOCH, 2003, p. 123).

Ao assumir a natureza dialógica e social da língua e ao descolá-la do esquema simplista de codificação e decodificação de signos para a transmissão de ideias, faz sentido dizer que o ensino da língua deve ir além do estudo das partes que a compõem, e deve educar o sujeito a usá-la em diversos contextos sociais. Mais do que conhecer a língua, o indivíduo precisa saber utilizá-la para compreender e ser compreendido nas inúmeras situações cotidianas. É necessário, então, formar seres letrados. Nas palavras de Soares (1998, p. 39-40),

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Diante do fato que o letramento significa saber se comunicar nas diversas situações de interação social, o letramento crítico adicionaria a isso a capacidade de compreender os sentidos e crenças subjacentes a cada discurso, de modo a questionar o que está sendo ouvido/lido com intuito de modificá-los. Pennycook (1990, p. 26, tradução nossa) corrobora essa ideia ao afirmar que “nós podemos encarar a língua como item fundamental tanto para manter quanto para mudar a forma que vivemos e entendemos o mundo e nós mesmos<sup>2</sup>”. A criticidade é vista como a capacidade de entender e de transformar a realidade social.

Saber que os discursos presentes na comunidade possuem um sistema de crenças e posicionamentos que os atravessam e circulam nos meios sociais, e conhecer os efeitos que eles produzem, converteria o sujeito em alguém mais presente e ativo e capaz de questionar determinadas práticas sociais, incluindo aquelas do mundo do trabalho. Essa visão se alinha à compreensão de Brian Street (2003) sobre os letramentos ideológicos, que defende que todo enunciado é produto de uma determinada cultura, história, contexto e discurso, e assim está associado às relações de poder e ideologia.

Em contrapartida, apesar de conceber as ideologias presentes nos discursos, o letramento crítico redefinido por Lynn Mario T. M. de Souza (2011) defende que todos os seres humanos são sócio-históricos, portanto, isso se refletirá em seus discursos e questionamentos, seja quem fala ou quem contesta o que foi dito, no momento em que o faz. Dessa forma, o letramento crítico deve auxiliar no manejo de situações de conflitos e confrontos de diferenças, de forma a conduzir para o diálogo ou aceitação sem necessidade de dominação ou exploração.

---

<sup>2</sup> “We can view language as fundamental in both maintaining and changing the way we live and understand the world and ourselves.”

A criticidade está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto de produção de significação, mas em também se ouvir escutando o outro. O que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança de nosso 'eu'; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação que não sejam nem o confronto direto e nem a busca da eliminação harmoniosa das diferenças (SOUZA, 2011, p. 138-139, grifos do autor).

Aplicar, ainda que ressignificando, esses preceitos em sala de aula podem fazer com que os discentes aprendam os saberes em jogo, enxergando-os no dia a dia e ampliando a sua capacidade de "ler" a sociedade, a si mesmos e aos outros como seres sócio-históricos capazes de questionar a realidade e de agir dentro dela, em prol de uma realidade melhor, isto é, da transformação social. É com esse objetivo que foi construída a Unidade Didática para Letramentos em processo que relatamos a seguir.

### **3 A construção de uma Unidade Didática para os Letramentos**

Antes sequer de definirmos o tipo de material a ser produzido ou os temas abordados, a proposta era colaborar para que os alunos compreendessem melhor os textos que encontravam durante a vida, acadêmicos ou não, além de expandir o conhecimento proporcionado pelos saberes escolares de forma que os educandos os enxergassem em diversas outras situações e contextos. Desde o princípio, queríamos contribuir da melhor forma para o processo de letramento dos alunos.

Tendo em vista o objetivo do projeto e a necessidade de que ele fosse direcionado para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – devido à nossa afiliação ao ProfEPT do IFRJ –, o curso técnico em Administração foi uma escolha fácil. A demanda de leitura e aplicação desta leitura em contextos sociais e profissionais diversos nos parecia ser mais acentuada nesse curso do que em outros ofertados pelo campus em que planejávamos aplicar a Unidade Didática, o que potencializaria o trabalho visando ao letramento.

A partir daí, os temas foram selecionados baseados na futura vivência profissional dos alunos, mas levando em consideração os discursos que circulam na sociedade atualmente. Dessa forma, escolhemos temas que levantavam questões sobre como as minorias eram tratadas na vida social e no mundo do trabalho, uma vez que o técnico em administração, muitas vezes, lida com gestão de pessoas e, sempre, interage discursivamente com as mais diferentes identidades. Queríamos que esses futuros profissionais pudessem ter uma noção de como conciliar as necessidades do mercado com uma postura crítica diante das situações de discriminações e preconceitos presentes nesse meio.

Em seguida, decidimos que trabalharíamos com diversos gêneros discursivos dentro dos temas escolhidos; assim, elaborar uma Unidade Didática pareceu uma boa ideia. Entretanto, logo percebemos que não conseguiríamos abraçar todos os tópicos e os gêneros planejados da forma imaginada, pois o material ficaria muito extenso e cansativo para o

docente e, principalmente, para os alunos. Então optamos por delimitar ainda mais o tema da Unidade Didática - Identidades e Mercado de Trabalho – e reduzimos os tipos de texto que usaríamos para suscitar discussões para aqueles mais comuns em circulação na sociedade.

Com o esboço da Unidade pronto, o próximo passo foi escolher quais textos de fato entrariam no material. Então, optamos por imagens, matérias jornalísticas, charges e letras de música que tratassem as minorias dentro mundo do trabalho. Dessa forma, direcionamos a Unidade para as identidades presentes no mercado, na primeira parte, e para a confecção do currículo que representasse a identidade dos próprios alunos na segunda.

Portanto, a Unidade Didática para Letramentos inicia-se com uma série de imagens que apresentam pessoas com diversas performances identitárias e segue com algumas perguntas de problematização.

**Figura 1:** Exercício minorias

### Atividade 1

Para começar vamos refletir um pouco sobre como o mercado de trabalho trata pessoas de diversas raças, gêneros ou classes sociais. Observe as imagens abaixo:



Fonte: Elaborado pelos autores

Após os questionamentos iniciais, fizemos uma pesquisa mais aprofundada com o objetivo de encontrar textos jornalísticos voltados para cada uma das identidades/minorias que seriam trabalhadas: mulheres, negros e LGBTQI+. De posse dos textos, organizamos cada um deles na Unidade e os combinamos com vídeo, charge, infográfico e letra de música para que o trabalho com os alunos não ficasse apenas na modalidade escrita/verbal da linguagem. Cada texto escolhido apresenta uma minoria e é seguido por algumas perguntas para interpretação e reflexão, de forma a se converter o movimento de abordagem dos textos em uma prática de letramento crítico.

**Figura 2:** Texto sobre mulheres no mercado de trabalho

### Atividade 3

#### MULHERES NO MERCADO DE TRABALHO: PANORAMA DA DÉCADA

Recorrentemente, a pauta de desigualdade de gênero ganha destaque nos meses de março. Todos os anos discute-se sobre a tão esperada equidade no mercado de trabalho. Mas, afinal, quais são as conclusões sobre a representação feminina no mercado?

##### Remuneração salarial

Diversos estudos e levantamentos apontam para a desvalorização da mulher no mercado de trabalho quando analisamos a remuneração salarial comparativa entre os gêneros.

Uma pesquisa publicada pelo IBGE indica, de forma geral e sem recortes por níveis, que as trabalhadoras brasileiras recebem, em média, 20,5% menos que os homens. Essa discrepância é uma realidade em todos os cargos com diferentes

Fonte: Elaborado pelos autores

**Figura 3:** Charge sobre mulheres no mercado de trabalho



- A) Qual é a mensagem da charge?
- B) Qual é a sua opinião sobre a mensagem?
- C) Que crítica é construída a partir da mensagem dessa charge?

Fonte: Elaborado pelos autores

Na segunda parte da Unidade, como já relatado, decidimos focar na exibição do currículo como um documento de identidade e em sua posterior confecção por parte dos próprios alunos. Dessa forma, montamos um modelo de CV na área de Administração – mesmo defendendo a utilização de materiais autênticos em sala de aula, reconhecemos, por fins didáticos e éticos, que seria necessária a construção de um currículo fictício –, para ilustrar para os alunos como é possível ter uma estratégia na elaboração do documento e, ao mesmo tempo, se ver representado por ele como pessoa.

**Figura 4:** Exercício para confecção do currículo

**Atividade 2**

Chegou a sua vez de construir um currículo! Observe as instruções e complete as seções com as informações necessárias.

**Seção 1: Dados pessoais e Objetivo**

**Mariana Ferreira da Silva**

Idade: 30 anos | Estado Civil: Casada  
Endereço: Rua Paraíba, 695, Jardim Gramacho, Duque de Caxias - RJ - CEP: 22245-78  
Telefones: (21) 99999-1111 | E-mail: [mariana@exemplo.com](mailto:mariana@exemplo.com)

**Objetivo**  
Estágio como Técnico em Administração

Nesta parte nós apresentaremos quem somos, onde moramos e daremos opções de contato, caso a equipe de seleção tenha interesse em nos contratar. Lembre-se: é importante manter todos os dados sempre atualizados.

Nome:	
Idade:	Estado civil:
Endereço:	
Telefones:	E-mail:
Objetivo:	

Aqui você também pode acrescentar um site ou blog que você tenha, ou o perfil de redes sociais profissionais, como o LinkedIn.

35

Fonte: Elaborado pelos autores

Os exercícios foram elaborados de forma que os discentes se identificassem com a candidata do modelo, e completassem as seções junto com ela. Desse modo, investiu-se numa construção processual do texto, sendo o aluno levado, paulatinamente, por meio da leitura e compreensão do CV modelo e de explicações sobre as partes e características linguístico-textuais desse documento, a construir seu próprio currículo como um documento de identidade. Ao final, a proposta é que eles juntem todas as seções e fechem o currículo completo.

Inserimos o currículo na segunda parte da Unidade pois acreditamos que, após entender um pouco como o mercado funciona, saber se apresentar a uma nova vaga ou em uma nova empresa e não ser engolido por este meio constitui uma forma de posicionamento que pode ser beneficiada pelo letramento crítico. A terceira parte da unidade, por sua vez, consiste em orientações para que o professor possa, junto aos alunos, discutir os aprendizados mobilizados e corrigir/revisar os currículos produzidos.

#### 4 Considerações Finais

Como apontado, neste trabalho, buscamos relatar o trabalho de construção de uma Unidade Didática para Letramentos a ser aplicada em uma turma de Redação Empresarial de um curso Técnico Concomitante/Subsequente em Administração de um Instituto Federal da Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. A construção da Unidade foi motivada pela nossa aderência ao Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (ProfEPT-

IFRJ) e pela necessidade de se (re)pensar o ensino de linguagens tendo em vista o objetivo de formar cidadãos críticos e com ferramentas para a mudança social.

Com efeito, dialogamos com as bases teóricas da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente com as ideias de Freire (2000), Ramos (2017), Gramsci (2001) e Saviani (2013) e com os estudos dos letramentos, sobretudo com os letramentos críticos a partir de Street (2003) e Souza (2011), de modo a embasar a construção desse material didático que, posteriormente, será aplicado em uma turma do curso mencionado, avaliado e, por fim, publicado em repositório público de produtos educacionais. É importante ressaltar, no entanto, que apesar de considerarmos as bases da EPT, o diálogo da Unidade Didática para Letramentos construída é mais amplo com os estudos dos letramentos, campo de estudo dos autores desse relato.

Metodologicamente, após a definição do tema “Identidades e mercado de trabalho” e dos objetivos da Unidade, organizamos o material em três diferentes seções que, unidas, procuram levar o aluno da compreensão da diversidade do mercado de trabalho ao entendimento do currículo como um documento de identidade. Esse escopo temático, evidentemente, constitui-se a partir de exercícios de leitura, análise e produção de textos materializados em gêneros que circulam nas mais diversas esferas sociais. Para além de textos escritos/verbais, procuramos também trazer na unidade textos multimodais na forma de infográficos, vídeos etc., adequados ao contexto contemporâneo do mundo do trabalho.

Ao final da experiência de construção do material, afirmamos ser possível – mesmo reconhecendo limites epistemológicos entre as teorias trazidas – dialogar com a base teórica da Educação Profissional e Tecnológica e os estudos dos letramentos em prol da construção de materiais didáticos transformadores, no sentido freiriano do termo, para o ensino de linguagens em cursos técnicos de Administração ofertados pela Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia brasileira.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DE SOUZA, Lynn Mario T. Menezes. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco & ASSIS ARAUJO, Vanessa (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas-Ampliando Perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

KOCH, Ingedore. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

PENNYCOOK, Alastair. Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990s. **Issues in applied linguistics**, v. 1, n. 1, p. 8-28, 1990.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: **Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, Práticas e Desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

# NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

## 1 Informações gerais

O Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias (CELTE) é uma publicação de Acesso Livre e com periodicidade semestral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Somente serão aceitos textos submetidos por meio da plataforma <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte>.

O CELTE aceita a submissão dos seguintes gêneros:

- a) **artigo científico**: texto em que se apresentam os resultados parciais ou finais de uma pesquisa ou se debatem temas relevantes para a área de Linguagens e o seu ensino.
- b) **ensaio acadêmico**: texto em que se problematiza algum tema relevante para a área científica por meio de argumentação teoricamente fundamentada.
- c) **resumo expandido**: texto em que se expõem os principais resultados de uma pesquisa ou atividade. Os resumos expandidos podem ser produzidos, por exemplo, a partir de trabalho de conclusão de curso ou ações de extensão.
- d) **resenha** (resumo crítico): texto em que se apresenta e se analisa criticamente a contribuição de uma obra publicada há, no máximo, 5 anos.
- e) **relato de experiência em docência**: texto em que se expõe alguma experiência de ensino, destacando seus resultados positivos e negativos. Para além de meramente descrever a condução da experiência, é necessário apresentar a fundamentação teórica subjacente à prática.

Pelo menos um dos autores dos artigos, ensaios e resenhas deverá ter, no mínimo, o título de Mestre. Pelo menos um dos autores dos resumos expandidos e relatos de experiência deverá ter, no mínimo, o título de Bacharel ou Licenciado.

O texto deve ser inédito e original e abordar temas relacionados a linguagens (línguas e literaturas) e/ou seu ensino e **não** deve estar sendo avaliado concomitantemente por outra revista. Serão aceitos textos redigidos em português, inglês ou espanhol. O arquivo deve ser salvo com a extensão \*.doc, \*.docx ou \*.rtf.

A fim de garantir o anonimato durante a avaliação pelos pares, o manuscrito submetido **não** deverá conter quaisquer informações que identifiquem o(s) autor(es), como nomes, instituições de trabalho ou de pesquisa e grupos de pesquisa a que os autores estejam vinculados, orientadores, referências a textos prévios etc., que devem ser trocadas por esta expressão: [informação suprimida]. Se o manuscrito for aprovado para publicação, essas informações são inseridas após a avaliação. A revista publicará apenas um texto aprovado por autor a cada número. A revisão do texto é responsabilidade do(s) autor(es). O iD do ORCID deve ser obrigatoriamente incluído nos metadados.

Todos os autores do manuscrito devem assinar a **declaração de autoria e responsabilidade**. Os relatos de pesquisa com seres humanos devem vir obrigatoriamente acompanhados da cópia da **declaração favorável expedida pelo Comitê de Ética** da instituição promotora da pesquisa. A declaração de autoria e responsabilidade e a cópia da declaração devem ser anexadas como documento suplementar durante a submissão.

A equipe editorial reserva-se o direito de solicitar ajustes no original e de recusar a submissão, caso o texto não atenda ao padrão (de tema, formato e estilo linguístico) requisitado por esta revista. A revista utiliza a licença Creative Commons Não-Comercial 4.0, que permite a reprodução parcial, o compartilhamento e a adaptação dos textos, sem fins lucrativos, desde que citada a autoria.

## 2 Formatação do manuscrito

O texto deve se enquadrar nos limites de quantidade de caracteres (incluindo as referências) estabelecidos na tabela abaixo:

Gêneros textuais	Quantidade de caracteres com espaço
Artigo	de 16.000 a 100.000
Ensaio	de 20.000 a 40.000
Resenha	de 9.000 a 30.000
Resumo expandido	de 9.000 a 15.000
Relato de experiência	de 15.000 a 30.000

**Layout do documento:** tamanho de página A4, orientação retrato, margens superior e inferior de 2,5 cm, margem esquerda de 3 cm e margem direita de 2 cm. As páginas não devem ser numeradas.

Deve-se usar a fonte Calibri em todo o documento.

## 3 Ordem e formatação dos elementos

Deve-se deixar uma linha em branco com espaçamento simples entre todos os elementos descritos a seguir.

**Título:** deve ser redigido em caixa alta e baixa, tamanho 14, negrito e centralizado. Se houver subtítulo, este deve ser separado do título por meio de dois-pontos.

**Resumo:** redigido entre 100 e 250 palavras, em um único parágrafo e na língua do manuscrito com alinhamento justificado, fonte tamanho 10, espaçamento entrelinhas simples e sem recuo na primeira linha. Recomenda-se que o resumo apresente a contextualização, objetivos, metodologia e principais resultados. O título "Resumo" deve ser redigido em caixa alta e baixa, tamanho 10, negrito e centralizado.

**Palavras-chave:** 3 a 5 palavras-chave, separadas e finalizadas por ponto.

**Título, resumo e palavras-chave em língua estrangeira:** os artigos científicos e resumos expandidos devem fornecer uma tradução do título, do resumo e das palavras-chave para uma língua estrangeira. Se o manuscrito for redigido em português, esses elementos poderão ser traduzidos para o inglês (*abstract* e *keywords*) ou o espanhol (*resumen* e *palabras clave*). Se o artigo for redigido em inglês ou espanhol, deverão ser obrigatoriamente traduzidos para o português.

No caso da resenha, antes da parte textual, deve-se escrever a expressão **Resenha de:** em negrito e, após uma linha em branco, colocar a referência da obra resenhada.

**Títulos das seções:** todas as seções e subseções devem ser progressivamente numeradas com números arábicos. Não se deve usar qualquer símbolo (ponto, traço etc.) entre a numeração e o título. Os títulos e subtítulos das seções devem ser redigidos em caixa alta e baixa, fonte tamanho 12, negrito, alinhamento justificado, espaçamento entrelinhas simples, sem recuo.

**Corpo do texto:** os parágrafos devem ser redigidos com fonte tamanho 12, alinhamento justificado e com entrada de 1,25 cm na primeira linha a partir da margem esquerda. No corpo do texto, as expressões em línguas estrangeiras e os títulos de obras devem estar em itálico. O destaque de expressões deve ser feito em negrito.

**Ilustrações:** o material ilustrativo deve ser inserido próximo à primeira menção. Acima da ilustração deve constar o seu título, onde se indica a natureza da ilustração (“Figura” ou “Tabela”) em negrito e, após um traço, o título propriamente dito sem negrito. Abaixo da ilustração, indica-se a fonte. Se a ilustração for criação do autor, registrar “Elaboração própria” na fonte. O título da ilustração e a indicação da fonte devem ser redigidos com fonte tamanho 10 e espaçamento entrelinhas simples.

**Notas:** notas explicativas devem ser inseridas como nota de rodapé com texto em fonte tamanho 10, justificado e sem recuo.

**Citações:** as citações devem seguir o disposto pela NBR 10520 (2002) da ABNT. Na citação indireta, não se usam aspas e a indicação da página é opcional. Em citação direta com menos de três linhas, usam-se aspas duplas. Transcrições com mais de três linhas devem ser redigidas em parágrafo à parte com recuo de 4 cm, fonte tamanho 10, sem itálico e sem aspas.

Se o nome do autor citado vier fora dos parênteses, deve-se empregar apenas a letra inicial maiúscula. Dentro dos parênteses, deve-se identificar o ano de publicação e, se for o caso, a página do trecho transcrito por meio da abreviatura “p.”, separados por vírgula: Silva (2019, p. 50). Se o nome do autor citado vier dentro dos parênteses, deve-se empregar caixa alta e identificar o ano de publicação e, se for o caso, a página do trecho transcrito por meio da abreviatura “p.”, separados por vírgula: (SILVA, 2019, p. 50).

Os sobrenomes de diferentes autores de uma mesma obra devem ser separados com ponto-e-vírgula: (PEREIRA; MATOS, 2019). Na referência a diferentes obras de um mesmo autor, deve-se separar os anos com vírgulas: (SILVA, 2015, 2017, 2019). As referências a várias obras de um autor publicadas no mesmo ano devem ser diferenciadas com letras minúsculas, em ordem alfabética, após o ano: (SILVA, 2019a, 2019b). As referências a diferentes autores devem vir em ordem alfabética e separadas com ponto-e-vírgula: (BARROS, 2019; SILVA, 2015).

Se houver destaque no trecho reportado, empregam-se as expressões “grifo do autor” (se o destaque constar no original citado) ou “grifo nosso” (se o destaque for adicionado pelo autor do manuscrito): (SILVA, 2019, p. 50, grifo nosso). Caso o texto transcrito seja traduzido pelo autor do manuscrito, deve-se empregar a expressão “tradução nossa”: (BROWN, 1980, p. 35, tradução nossa). Nesse caso, recomenda-se a transcrição do texto original em nota de rodapé.

**Referências:** as referências devem estar em ordem alfabética pelo sobrenome do autor, sem recuo na segunda linha, com alinhamento justificado e espaçamento entrelinhas simples. Deve-se deixar uma linha em branco entre as referências. Devem-se adotar os procedimentos para a confecção de referência estabelecidos pela 2. ed. da NBR 6023 (2018) da ABNT. O título “Referências” deve ser redigido com fonte tamanho 12, centralizado, negrito e sem numeração.

**Agradecimentos:** essa seção opcional expõe os agradecimentos a colaboradores e agências de fomento. O título “Agradecimentos” deve ser redigido com fonte tamanho 12, centralizado, negrito e sem numeração.

#### 4 Registro das referências

Abaixo, são indicadas orientações para o registro apenas dos casos mais frequentes de referências:

##### Livro

SOBRENOME, Nome do autor. **Título do livro:** subtítulo. Cidade de publicação: Editora, ano.

Apenas o sobrenome deve vir em caixa alta (letras maiúsculas). Apenas o título deve estar em negrito. Em livro com até três autores, separam-se os nomes com ponto-e-vírgula. Em obra com mais de três autores, cita-se apenas o primeiro e substituem-se os demais nomes pela expressão et al. Quando for o caso, emprega-se (org.), (ed.) ou (coord.) após a indicação de autoria.

##### Capítulo de livro

SOBRENOME, Nome do autor. **Título do capítulo.** In: SOBRENOME, Nome do autor. Título do livro. Cidade: Editora, ano. p. X-X.

Deve-se citar a página inicial e final do capítulo.

##### Artigo de revista

SOBRENOME, Nome do autor. Título do artigo. **Nome da revista,** local de publicação, v. X (ou ano), n. X (ou edição), p. X-X, data ou período de publicação.

Deve-se citar a página inicial e final do artigo.

##### Dissertação ou tese

SOBRENOME, Nome do autor. **Título:** subtítulo. Ano de conclusão. Número de folhas. Tipo de trabalho (grau e curso), o local e data da defesa.

Exemplo de indicação do número de folhas do trabalho: 170 f. Exemplo de indicação do tipo de trabalho (grau e curso): Dissertação (Mestrado em Linguística)