

## **USOS DA LINGUAGEM E GÊNEROS TEXTUAIS NA PRÁTICA DOCENTE: INSERÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADES COM APOIO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**

Hydelvídia Cavalcante de Oliveira Corrêa<sup>19</sup>

Resumo: Usos da linguagem, interação social, competência discursiva, gêneros textuais, múltiplos letramentos, tecnologias educacionais e análise de recursos multimodais se tornaram os pressupostos para o ensino de línguas na contemporaneidade. Inserido na área de estudos da Linguística Aplicada, este artigo, de natureza qualitativa interpretativista, tem por objetivo analisar os porquês da importância dos usos da linguagem, da interação social e dos gêneros textuais com a inserção das tecnologias educacionais, dos multiletramentos e recursos multimodais na prática docente nas aulas de Língua Portuguesa. Caracterizado como resultante de uma pesquisa com base em fontes bibliográficas, o artigo fundamenta-se nos princípios teóricos de Bakhtin (2006 [1979]), Coscarelli e Ribeiro (2017), Kersch, Coscarelli e Cani (2016), Rojo e Barbosa (2015), Street (2014), Rojo (2013, 2012), Marcuschi (2010), Vieira e Rocha (2007), Kalantzis e Cope (2006) e outros. As conclusões mostram que, no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, os professores devem ter ciência de que os usos da linguagem, por meio dos gêneros textuais, concorrem para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos que, na contemporaneidade, requer uma prática docente e discente voltada para os multiletramentos com a inserção das multimodalidades e do emprego das tecnologias educacionais.

Palavras-chave: Usos da linguagem e competência discursiva; Gêneros textuais; Multiletramentos e multimodalidades; Tecnologias educacionais; Prática docente no ensino de Língua Portuguesa.

Abstract: Uses of language, social interaction, discursive competence, textual genres, multiple literacies, educational technologies and analysis of multimodal resources have become the presuppositions for language teaching in contemporary times. Inserted in the area of studies of Applied Linguistics, this article, of an interpretive qualitative nature, aims to analyze the reasons for the importance of the uses of language, social interaction and textual genres with the insertion of educational technologies, multiliteracies and multimodal resources in teaching practice in Portuguese

19. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Linguística Aplicada (UFSC). Mestre em Letras: Língua Portuguesa (PUC/RJ). Graduada em Letras: Língua Portuguesa (UFAM). [hydelvidia@bol.com.br](mailto:hydelvidia@bol.com.br) <https://orcid.org/0000-0001-5340-6977>.

language classes. Characteristic of a research based on bibliographic sources, the article is based on the theoretical principles of Bakhtin (2006 [1979]), Coscarelli and Ribeiro (2017), Kersch, Coscarelli and Cani (2016), Rojo and Barbosa (2015), Street (2014), Rojo (2013, 2012), Marcuschi (2010), Vieira and Rocha (2007), Kalantzis and Cope (2006) and others. The results show that, in the process of teaching and learning Portuguese language, teachers should be aware that the uses of language, through textual genres, contribute to the development of the discursive competence of students who, in contemporary times, require a teaching and student practice focused on multiliteracies, with the insertion of multimodalities and the use of educational technologies.

**Keywords:** Uses of language and discursive competence; Textual genres; Multiliteracies and multimodalities; Educational technologies; Teaching practice in Portuguese language teaching.

### **Introdução**

Na contemporaneidade que ora vivenciamos, no processo de ensino e de aprendizagem, tanto no magistério da Educação Básica quanto do Ensino Superior, mudanças e novas práticas pedagógicas têm sido sugeridas aos professores de Língua Portuguesa. O início dessas propostas se efetivou mais precisamente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, pelo Ministério de Educação e Cultura. Da década de 1990 aos anos já vividos do século XXI, foram incorporadas outras perspectivas para o ensino de línguas, procurando uma aproximação mais acentuada com a visão de um mundo globalizado, interativo e vencido por uma linguagem iconográfica, por letramentos digitais e tecnologias educacionais, uma visão também contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. Os professores da área de Letras passaram a se defrontar com novos pressupostos que deveriam ter como foco não apenas as determinações trazidas pelos parâmetros no final do século XX.

Inserido na área da Linguística Aplicada, este artigo tem por objetivo geral analisar os porquês da importância dos usos da linguagem, da interação social e dos gêneros textuais com a devida inserção dos multiletramentos, dos recursos multimodais e das tecnologias educacionais, na prática docente nas aulas de Língua Portuguesa. Caracterizando-se como uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, sua metodologia se fundamenta nos questionamentos de seu intento principal, com base em fontes bibliográficas que lhe permitem a devida teorização. A análise pretendida se efetiva, em termos teórico-metodológicos, por meio da explicitação dos objetivos específicos que visam aos seguintes pontos: justificar a importância dos usos da

linguagem para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos; explicar a razão de os gêneros serem considerados o objeto de ensino e o texto, a unidade básica no ensino de línguas; comprovar o porquê da inclusão precisa dos multiletramentos nos currículos do processo político-pedagógico; mostrar a valoração dos recursos multimodais na prática docente e explicitar a necessidade da implantação das tecnologias educacionais com o letramento digital nas escolas. Para a análise dessas especificidades e da abordagem sobre a prática docente no ensino de Língua Portuguesa, no século XXI, respalda-se teoricamente nos princípios de Bakhtin (2006 [1979], 2010 [1963], 2012 [1929]) e no estudo de autores que tem contribuído para o entendimento da inclusão dos pressupostos mencionados: Coscarelli e Ribeiro (2017), Kersch, Coscarelli e Cani (2016), Rojo e Barbosa (2015), Street (2014), Rojo (2013, 2012), Marcuschi (2010), Vieira e Rocha (2007), Kalantzis e Cope (2006) e outros. Seu propósito se justifica, portanto, pelo intento de que se tornem conhecidos e compreendidos os porquês da efetivação dos novos pressupostos para o ensino de Língua Portuguesa, além daqueles mencionados pelos Parâmetros Curriculares no final da década de 1990.

### **Os usos da linguagem e o desenvolvimento da competência discursiva do aluno**

As propostas para o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, para o século XXI, permanecem em uma nítida fase de renovação com vistas a uma prática pedagógica que continue a ser consolidada no uso efetivo da linguagem. Os PCNs (1998, p. 18) já traziam o seguinte registro:

Pode-se dizer que, apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude corretiva e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão lingüística<sup>20</sup>, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem.

Esta afirmação denota que os preceitos trazidos para o ensino de línguas passaram a não se prender nos pressupostos do formalismo lingüístico, na imanência de um sistema que não considera as influências externas, mas sim nos princípios que contemplam os estudos e teorias lingüísticas que concebem a língua como interação social, procurando analisar as relações que advém do elo linguagem e sociedade. As mudanças no ensino de línguas determinadas pelos avanços das ciências lingüísticas começaram a apresentar um enfoque diferente do modelo tradicional normativo, imperativo e conceitual. Os novos postulados para as mudanças propostas no ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, passaram a ser respaldados

20. Grafia conforme o sistema ortográfico da época.

nas ciências linguísticas, como afirma Gregolin (2007, p. 69, grifos da autora):

Se com a linguística textual havíamos incorporado o texto, agora com as formulações da análise do *discurso* e a (re)descoberta de Bakhtin aliamos a ele o discurso no ensino de língua, acrescentando assim à textualidade a ideia de que os textos são produzidos por interlocutores situados historicamente e socialmente, de que os discursos veiculam os valores, a ideologia de uma sociedade. [...]. São fundamentalmente, essas ideias discursivas e sociointeracionistas que estão na base das propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), que colocam a discursividade no centro do ensino.

A análise do discurso e as ideias de Bakhtin foram decisivas para que os estudos da linguagem vissem a língua como um fator preponderante de inserção social. Foram de significativa importância os conceitos bakhtinianos de gênero, de discurso e de linguagem como processo de sociointeração, bem como os pressupostos da Sociolinguística que também trouxeram para o ensino de línguas a noção de heterogeneidade, de diversidade linguística e de concepção de língua como fato social. As diretrizes iniciais defendidas pelos PCNs (1998) orientaram a um ensino voltado para uma visão discursiva, uma visão dialógica da linguagem, em termos de uma interação social. Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, encontramos que “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem [...] está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2010[1963], p. 209, grifos do autor). Segundo esta concepção dialógica, a noção de linguagem e língua é apreendida no seu funcionamento concreto, conferindo à linguagem o lugar de constituição da subjetividade, o lugar em que o homem se constitui.

A partir dessas orientações, o ensino de Língua Portuguesa, até então preso a uma concepção de gramática, de ensino metalinguístico e prescritivo, passou a ter como foco principal os usuários da língua e os usos da linguagem na efetivação dialógica de seus propósitos comunicativos. Para Bakhtin (2006 [1979], p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] o caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana, [...]”. Para que as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa se consolidassem em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada fossem o uso da linguagem, houve necessidade de uma reflexão sobre a linguagem, de um entendimento da linguagem como uma ação de natureza dialógica, como um processo de interação que significa realizar uma atividade discursiva, o que se pode confirmar em Geraldini (2003, p.17):

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações lingüísticas<sup>21</sup> que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossa; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas.

Esse foco nos usos da linguagem deve, por conseguinte, ser efetivado em um processo de inserção social com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva e dos saberes lingüísticos dos alunos nas mais diferentes situações. No que se refere aos usos da linguagem, Bakhtin (2006 [1979], p. 275, grifos do autor) observa que “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes”. É justamente essa alternância discursiva que comprova por que o ensino de línguas deve ser respaldado pelo processo de interação social. É precisamente no processo interativo que os usos e os saberes lingüísticos se deixam mostrar e se fazem entender.

A concepção de língua trazida pelos PCNs de Língua Portuguesa (1998) não a considera como uma dimensão imanente, como um sistema em si mesmo, como algo pronto para ser ativado pelos sujeitos usuários. “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN, [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 127). Assim considerando, a língua passa a ser vista como um sistema em uso, em contínua construção, envolvendo não apenas questões lingüísticas como também questões de natureza política, histórica, social e cultural, o que somente se realiza no mundo da vida, nas práticas e demandas sociais refletidas na linguagem e pela linguagem.

No mundo da contemporaneidade que hoje vivenciamos, podemos afirmar que as situações concretas de produção e de demandas da linguagem se defrontam com o funcionamento das múltiplas linguagens com que o ser humano se envolve e usa. Essa multiplicidade passou a requerer das escolas uma programação pedagógica que envolvesse os inúmeros letramentos, os recursos multimodais e as tecnologias educacionais pertinentes a um letramento digital, considerando as mudanças na língua escrita repletas de imagens e cores, ressaltando, assim, a importância da linguagem não verbal. Se voltarmos aos PCNs (1998, p.19), em termos do ensino de Língua Portuguesa, eles já afirmavam que “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir aos alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários

21. Grafia conforme o sistema ortográfico da época.

para o exercício da cidadania”. Para que o processo de ensino e de aprendizagem assumisse essa democratização e essa responsabilidade, outras ciências da linguagem trouxeram seus pressupostos, procurando contribuir para um ensino voltado para a contemporaneidade em que predominam os recursos multissemióticos, multimodais e os letramentos digitais. As teorias da Análise Crítica do Discurso, da Semiótica Social, dos Multiletramentos, das Modalidades e dos Letramentos Digitais procuram mostrar que, na contemporaneidade, o processo de ensino de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da competência discursiva deve considerar os mais diferentes usos da linguagem que predominam na pós-modernidade, incluindo muito frequentemente os usos da linguagem não verbal. Segundo Vieira (2007), a valorização excessiva da língua escrita e oral tende a ser substituída em favor dos recursos multimodais, com a predominância do discurso iconográfico, informatizado, trazendo inúmeras modificações nas práticas de linguagem, que passam a exigir diferentes usos. Portanto, para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, um projeto educativo contemporâneo há de incluir em sua programação os mais variados usos de linguagem como a linguagem sonora, visual, das cores, midiática, digital, da internet, dentre outras. A competência discursiva dos alunos relacionada às habilidades linguísticas básicas como as de falar, escutar, ler e escrever precisam estar interligadas aos múltiplos usos de linguagem, à diversidade de gêneros textuais, aos recursos multissemióticos e ao avanço das tecnologias educacionais, privilegiando as demandas sociais que o momento histórico do século XXI exige. Para dar conta dessa realidade, a Base Nacional Comum Curricular (2017) tem como foco, na disciplina Língua Portuguesa, formar cidadãos para os diversos usos da linguagem e para a participação na sociedade de forma crítica e criativa, com a centralização do ensino voltada para o texto e para os gêneros textuais. Propõe quatro práticas da linguagem para o ensino: leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica, com a intenção de ressaltar dois aspectos que muito avançaram no âmbito social: a presença de textos multimodais – popularizados pela democratização das tecnologias digitais – e as questões de multiculturalismo – uma demanda política da contemporaneidade. Essa constatação demonstra que a política linguística para o ensino de Língua Portuguesa deve continuar centralizada nos usos da linguagem, no texto e nos gêneros textuais, mas precisa inserir os recursos imagísticos e o apoio das tecnologias para a devida análise crítica dos aspectos linguísticos, abrangendo, inclusive, os semióticos.

## Os gêneros textuais como objeto de ensino e o texto como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa

Leitura, interpretação e produção de textos que circulam socialmente, na linguagem verbal e não verbal, se tornaram relevantes no processo educacional, para que os alunos consigam atingir a cidadania linguística nas mais variadas situações em suas práticas de sociabilidade. Essas três atividades só se expressam por meio de textos em um determinado gênero textual que remete e solicita também aos interlocutores uma determinada competência discursiva, justamente porque, toda interação com base nos usos da linguagem se caracteriza como uma atividade discursiva que se expressa por meio de um determinado texto.

Caraterizamos os gêneros como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com outras pessoas (*universais concretos*). [...]. Todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero do discurso. [...]. Em todas as nossas atividades, valemo-nos de vários gêneros discursivos – orais e escritos, impressos ou digitais – utilizados socialmente e típicos de nossa cultura letrada urbana: cumprimento, bilhete, mensagem eletrônica, formulário, relatório, apresentação empresarial (ROJO; BARBOSA, 2015, p.16-17, grifos das autoras).

Fica evidente que os gêneros se fazem presentes nas práticas discursivas quaisquer que sejam os usos de linguagem: oral, escrita e não verbal, incluindo aqui a linguagem midiática, multimodal e digital, dentre outras em voga nas vivências da contemporaneidade.

“A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de certo gênero do discurso. [...]. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é, em seguida, aplicada e adaptada ao gênero escolhido” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 282). Como toda atividade discursiva se realiza por meio de uma prática textual, gênero, texto e discurso passaram a constituir as palavras-chave para o ensino de Língua Portuguesa que, desde o final do século XX, passou a considerar o texto como unidade de ensino e o gênero como objeto de ensino, conforme atestam os PCNs (1998, p. 23, grifos nossos).

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos-letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplo de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, **a unidade básica do ensino só pode ser o texto**. [...]. Os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, **a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino**.

Se essa perspectiva de ensino da Língua Portuguesa passou a considerar a língua como texto e como discurso, a ponto de entender o gênero como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino, para que houvesse, da parte dos professores, uma atuação condizente com essas propostas, tornou-se imprescindível o entendimento desses pressupostos. A heterogeneidade textual dos usos sociais da linguagem passou a requerer uma mudança nas atividades de leitura e na prática de produção textual, por considerar que a língua existe concretamente nos textos. Houve, assim, a necessidade de entender o ensino de Língua Portuguesa considerando dois eixos: o eixo do uso da linguagem, em que o ensino se volta à língua oral e escrita, com a prática da escuta, leitura e produção de textos; e o eixo da reflexão, em que o ensino se volta para prática da análise linguística (PCNs, 1998). A BNCC (2017), embasada nesses parâmetros, passa a considerar quatro práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise crítica respaldada na linguística e na semiótica. Dessa maneira, toda escuta, fala, prática da leitura e produção textual se prende a uma atividade discursiva, relacionada a um gênero com a devida análise crítica em todos os usos da linguagem, inclusive na linguagem não verbal amparada pelos recursos multissemióticos. Cani e Coscarelli (2016, p.19) afirmam que “a interface com o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos tem se tornado imprescindível na formatação de gêneros textuais que circulam socialmente”. Cabe à escola, como mediadora do processo educacional, estar atenta aos novos gêneros textuais que surgem e são incorporados às situações comunicativas que o cronotopo requer.

Os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez proporcionando e abrigando gêneros novos bastante característicos. [...] surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, [...], telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais (chats), aulas virtuais, (aulas chats) e assim por diante (MARCUSCHI, 2010, p. 21).

Importa que a escola vise a uma seleção de textos que se enquadre nos gêneros discursivos que correspondam às necessidades dos alunos e às possibilidades de aprendizagem que devem ser programadas pelas diretrizes apresentadas no projeto educacional da escola. O ensino de Língua Portuguesa, a partir do enfoque de diferentes gêneros textuais, tem demonstrado que essa abordagem não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora a

capacidade de leitura/audição, compreensão e interpretação de textos, tanto na linguagem verbal quanto na linguagem não verbal. Essa competência se torna permitida, segundo Bakhtin (2006 [1979]), porque os gêneros do discurso são dados ao ser humano com quase a mesma capacidade que lhe é dada a aprendizagem natural da língua materna. Dessa feita, como ao ser humano é dada a competência discursiva para efetivar suas relações sociais dialogicamente, cumpre que a escola privilegie os gêneros textuais e uma seleção de textos para uma interação linguística realizada na linguagem e pela linguagem, considerando os mais diferentes gêneros como os multimodais, digitais, dentre outros que estão em voga ou passem a fazer parte do contexto social do mundo contemporâneo. Os porquês da facilidade de apreensão dos mais diferentes gêneros discursivos são explicitados por Bakhtin (2006 [1979], p. 261), quando ressalta que “os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. A partir do momento em que os alunos se deparam com o conhecimento da estrutura desses gêneros por meio dos diferentes textos ou enunciados da língua verbal e não verbal, tornam-se aptos para atender às diferentes situações de sociabilidade. As salas de aula de Língua Portuguesa precisam e devem se tornar o espaço apropriado para essa prática pedagógica.

### **Importância dos multiletramentos no processo político-pedagógico das escolas**

No processo ativo da escola, considerada como a principal agência de letramento, não há como descontextualizar, em termos de ensino e de aprendizagem, a prática de multiletramentos. Para a escola cumprir o seu papel como instituição que se propõe a formar cidadãos com competência discursiva e com diferentes saberes linguísticos, essa prática de que os alunos são participantes tanto dentro quanto fora da escola se torna imprescindível. As novas mídias de informação e de comunicação interligam a interação humana por meio de recursos multissemióticos que servem de suporte para o conhecimento dos múltiplos letramentos, o que, por conseguinte, envolve as diferentes faixas etárias e classes sociais. Sobre a importância dos multiletramentos no processo de ensino e de aprendizagem, Coscarelli e Kersch (2016, p. 9) assim observam:

Abrir a sala de aula para o trabalho com multiletramentos contempla duas grandes perspectivas: de um lado, a multiplicidade de formas de comunicação usadas para a construção de sentido; de outro, o aumento da diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea.

Por contemplar estas duas possibilidades, uma voltada para as novas tecnologias de informação, de comunicação e outra dirigida às multissemeioses que envolvem aspectos linguísticos e culturais, Rojo (2013, p.8) ressalta a importância de “deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor/colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas”. Somente com a participação das heterogêneas identidades dos alunos, com a inclusão das diferenciadas práticas sociais e com a interação das diversidades culturais por meio das novas tecnologias de informação e de conhecimento, a constatação da importância da pedagogia dos multiletramentos encontra espaço no processo de ensino e de aprendizagem. Kalantzis e Cope (2006) chamam atenção para o fato de que os alunos não trazem para a escola as mesmas experiências, porque seus saberes e suas representações de vida decorrem de eventos e vivências muito diversas. Nessas vivências estão implicados fatores socioeconômicos, linguísticos e de gênero antropológico, o que torna não somente o trabalho, mas também os resultados das atividades educacionais bastante diferenciados. Importa que a escola não se prenda somente a letamentos autônomos, dominantes, ligando-se, preferencialmente, nos letamentos ideológicos, alternativos, porque, como defende Street (2014), se prendem aos variados eventos e resultados desses processos.

Aqueles que aderem a esse segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e de escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância da socialização na construção do significado do letamento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais (STREET, 2014, p. 44).

Como toda atividade humana, o letamento é essencialmente social e institui relações interpessoais que são múltiplas e variadas, o que, na contemporaneidade, exige conhecer e entender a pedagogia dos vários letamentos, com práticas e gêneros discursivos nas áreas em que dominam as tecnologias digitais e os recursos iconográficos. Precisa haver um enfoque histórico para compreender a ideologia, a cultura e as tradições nas quais as práticas atuais de múltiplos letamentos se fundamentam. Surgem, então, os multiletramentos cuja pedagogia pode ser justificada por Rojo (2012), quando menciona que os novos letamentos emergentes da sociedade contemporânea trazidos pelas novas tecnologias de informação não podem deixar de ser incluídos nos currículos das escolas, justamente porque nas salas de aula, o processo de ensino e de aprendizagem se depara com uma abrangente diversidade cultural. Tanzi Neto e outros (2013, p. 138, grifos dos autores) apontam que

frente às novas formas de aprendizagem e, conseqüentemente, novas possibilidades de ensino contemporâneas, que se busque formular uma pedagogia para os multiletramentos, levando em conta ações pedagógicas específicas que valorizem todas as formas de linguagem (verbal e não verbal).

Essa realidade remeteu, portanto, a uma nova concepção de letramentos, os multiletramentos, que se caracterizam pelas multiplicidades de linguagem predominantes nos grupos sociais. Para melhor explicitar a significação e a importância dos multiletramentos, Rojo assim registra:

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi” para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14, grifos da autora).

Esta explicitação relacionada a multiletramentos se torna necessária na medida em que não se admite mais um currículo das escolas preso tão somente a conteúdos teóricos, à linguagem escrita e à linguagem verbal. Mesmo porque, com a diversidade de classes sociais, a heterogeneidade clama uma busca e a devida aceitação dos letramentos alternativos. Cani e Coscarelli (2016, p.23) assim se referem:

A pedagogia dos multiletramentos propõe uma perspectiva de interpretação do mundo projetado por experiências transversais entre culturas, gêneros, estruturas sociais e econômicas. A incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação.

É imprescindível, em termos dessa pedagogia para a pluralidade de letramentos, considerar a linguagem não verbal e a pluralidade cultural que envolve as práticas sociais em todas as suas multisseioses. Na prática docente, uma das primeiras atitudes do professor é induzir o aluno a se apropriar, de forma consciente e prazerosa, da sua própria expressão linguística, para sentir-se respeitado, considerado como um participante do processo de construção contínua de sua língua, valorizando, assim, a sua cidadania linguística (CORRÊA, 2021). Para dar sequência ao processo, cabe ao professor promover o reconhecimento de outras formas da língua, tanto da modalidade oral quanto da escrita e visual. Essas ações pedagógicas devem contribuir não apenas para que o aluno tenha conhecimento da multiplicidade de registros linguísticos e não linguísticos, mas também

para que os considere como acréscimo e não como exigida substituição. Ainda quando se falava apenas em termos de letramento, Barton e Hamilton (2004) já conferiam que o letramento não reside na mente das pessoas como conjunto de habilidades a serem aprendidas, tampouco está apenas no papel, capturado em forma de textos passíveis de análise. Na observação de Cani e Coscarelli (2016, p.22) “o que se espera é que os alunos possam orientar suas aprendizagens para uma autonomia em práticas fora das salas de aula”. Para que o professor tenha essas atitudes implica, portanto, não aceitar o letramento como um processo associado somente ao processo de escolarização e às suas práticas pedagógicas.

### **A valoração dos recursos multimodais na prática docente de Língua Portuguesa**

No mundo contemporâneo, a linguagem não verbal com suas imagens e inúmeros recursos semióticos passou a ter relevância tanto nos textos impressos quanto nos textos digitais. São textos em cuja composição os modos semióticos se fazem representar pelo visual, pelas cores e até mesmo pelos recursos sonoros, tornando as práticas discursivas envoltas pelos recursos da multimodalidade. Surge, assim, um discurso em que os textos ou enunciados se compõem pela junção da linguagem verbal e não verbal, mas que implica um procedimento preciso no processo educacional.

Necessário se faz ressaltar que, nas atividades da escola, a multimodalidade deve estar em compatibilidade com os letramentos sociais, com a faixa etária, com o nível de escolaridade, com o respeito aos valores éticos e morais e com a diversidade linguística, de gênero, de raça, de credo e de classe social (CORRÊA, 2017, p. 20).

As múltiplas linguagens presentes nos textos desafiam o processo educacional com uma variada gama de imagens, sons e cores, como bem confere Vieira (2007, p.10), ao mencionar que “estão em alta os textos multimodais, responsáveis pelos efeitos dos diferentes modos de representação. Dessa forma, torna-se impossível interpretar os textos com a atenção voltada apenas à língua escrita ou oral [...]”. Sem contemplar as mudanças exigidas pelos avanços tecnológicos e multimodais, não há como afirmar que o processo de ensino e de aprendizagem se realiza de acordo com os parâmetros da contemporaneidade. Cani e Coscarelli (2016, p.17-18) chamam atenção para essa realidade.

A pluralidade de recursos semióticos presentes nos textos representa uma exigência de leitura que não pode ser afastada da escola, sendo importante a promoção de situações de ensino-aprendizagem que incorporem e discutam infográficos, sites, blogs, vídeos, quadrinhos, charges, cartuns, propagandas, dentre outros.

A incorporação dos textos multimodais nas situações comunicativas, conforme mencionam Coscarelli e Kersch (2016), levou Kress e Van Leeuwen, teóricos da multimodalidade, à autoria da Gramática do Design Visual, uma proposta de cunho teórico- metodológica, justamente porque o trabalho pedagógico precisa valorizar os elementos não verbais do texto que conseguem incorporar tanta informação, a ponto de se afirmar, como diz Vieira (2007, p. 16) que “literalmente uma imagem vale por mil palavras”. A análise da compreensão e da interpretação textual não se deve prender, portanto, apenas aos aspectos linguísticos, considerando tão somente as estruturas sintáticas, o léxico e seus morfemas, as sílabas e os seus grafemas, na língua escrita; e os fonemas, na língua oral. Tão importantes para o significado do texto, encontram-se os recursos multimodais, os recursos tecnológicos e visuais. Neste sentido, importa admitir a observação de Cani e Coscarelli (2016, p. 24):

Na era multimodal, o conceito de design é fundamental para uma prática reflexiva e produtiva. É preciso que os alunos percebam as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles.

No processo educacional, essa visão dos recursos de multimodalidade precisa e deve ser aceita como trabalho efetivo a ser inserido nas práticas pedagógicas. Vieira (2007) reforça que, por ser a comunicação bastante multissemiótica, há um predomínio tamanho da imagem, a ponto de, em muitos textos, ocupar a posição predominante. Essa realidade chama atenção para uma forma de interpretar voltada mais para o campo visual que para os recursos linguísticos que o texto apresenta.

Outras modalidades linguísticas atuam ao lado da modalidade escrita, imagens passam a compor textos, não mais com valor meramente ilustrativo, mas como argumentos discursivos à parte do texto escrito ou falado, com forte carga semântica e simbólica. [...]. A famosa afirmação ‘uma imagem vale mais que mil palavras’ ganha força e passa a direcionar a configuração dos discursos (FERRAZ, 2007, p. 110).

Dessa forma, na contemporaneidade, a interpretação de textos requer habilidades para o entendimento e compreensão dos recursos gráficos, cores, imagens e, muitas vezes, dos efeitos sonoros. “Para os efeitos de sentido (temas) e para a análise de textos da contemporaneidade, seja em termos de forma de composição ou de estilo, a multimodalidade ou multissemiomise tem de ser levada em conta” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 111). As escolas e o ensino de Língua Portuguesa precisam assumir essa cobrança para a análise crítica do mundo contemporâneo representado por uma linguagem iconográfica.

## Implantação das tecnologias educacionais com o letramento digital nas escolas

No final do século passado, os pressupostos trazidos para a Educação Básica manifestaram uma previsão de que o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa não deveria estar preso apenas aos aspectos gramaticais e linguísticos, com limitações para a linguagem oral e escrita. Os PCNs (1998) já expressavam que um dos objetivos do processo mencionado consiste em prover condições para o aluno ser contemplado pela utilização de diferentes linguagens, como a linguagem verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal, dentre outras. O emprego de tão variada gama de linguagens contribui para que os alunos adquiram uma competência discursiva que lhes concedam condições de se expressar e de comunicar suas ideias, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação que o contexto do momento histórico exige. Neste século XXI, em que a sociedade se encontra envolta pelas múltiplas linguagens, incluindo a linguagem da internet, há uma exigência para que as escolas cumpram o dever de impulsionar os alunos para que conheçam, tomem posse e saibam como pôr em funcionamento a linguagem das tecnologias educacionais, a linguagem digital.

A tecnologia educacional está relacionada a todas as mídias utilizadas como apoio ao professor na sala de aula, tais como: computador, *tablete*, televisão, *smartphone*. [...]. O computador e as demais tecnologias só terão sentido se usados na escola para a melhoria da aprendizagem, como geradores de conhecimentos que ampliam o currículo e promovem a interação e a colaboração entre professores/educantes e alunos/aprendentes.[...]. Além disso, as tecnologias podem atuar como dinamizadoras das relações humanas e das interações que fazem da sala de aula um ambiente propício ao trabalho colaborativo (FICHMANN, 2017, p. 27, grifos da autora).

Tornou-se imprescindível que a escola se preocupasse com a competência discursiva dos alunos em termos das múltiplas linguagens encontradas nos diferentes gêneros digitais. Para Coscarelli e Ribeiro (2005), os docentes precisam estar atualizados e, para assim acontecer, há de se refletir sobre os ambientes de ensino, conceitos e práticas. A informação e a comunicação tecnológica por meio dos letramentos digitais têm tomado conta das mais diferentes camadas sociais e faixas etárias. As escolas, neste mundo da vida contemporânea, se deparam com os nativos digitais, a chamada geração net, os aprendizes desta contemporaneidade que, foram e estão sendo beneficiados pelo acesso ao computador e aos benefícios dos dispositivos móveis, como o celular onde pode ser encontrada uma variedade de aplicativos. Campos e Assumpção (2017) trazem uma listagem de recursos on-line

sempre disponíveis para acesso, como, por exemplo: banco de imagem na web, bate-papo virtual com o messenger, skype; blog, google, recursos variados; whatsApp web; site de publicação de vídeos, com you tub, google vídeos, wikipédia, dentre outros. O processo educacional deve formar cidadãos para a vivência nesse mundo imagístico e tecnológico, incorporando nas escolas o devido letramento digital que, para Matias (2016, p.173) “consiste no conhecimento funcional das tecnologias de informação e comunicação. Trata-se de uma ampliação das possibilidades de contato com a leitura e a escrita em ambientes virtuais”. Não há como, na contemporaneidade, conceber o processo de ensino e de aprendizagem sem a praticidade do letramento digital, uma vez que a tecnologia faz parte da vida de todas as gerações desse mundo pós-moderno.

As tecnologias de informação e de comunicação (TICs) se fazem presente nas mais variadas atividades do ser humano, nos mais variados usos da linguagem, portanto é dever do poder público evitar a exclusão digital, seja dos alunos, seja dos professores. Goulart (2017, p. 53) aponta que “as novas tecnologias de informação se incorporam, de várias maneiras, ao espectro de conhecimentos dos diferentes sujeitos e de segmentos sociais, também de forma descontínua e heterogênea”. A interação humana na contemporaneidade se realiza pelos recursos tecnológicos, pelos recursos da internet, não apenas nos ambientes escolares, mas também nas variadas práticas sociais e nas diferentes faixas etárias. Para Matias (2016, p.169), “o uso das TICs pode estimular o raciocínio lógico, a criatividade e auxiliar, ainda, no desenvolvimento de diversas habilidades. Computadores podem, pois, revolucionar o ensino”. Essa realidade exige a inserção do letramento digital no processo de ensino e de aprendizagem, desde o início da Educação Básica. É acertado, portanto, afirmar que “em plena Era do Conhecimento na qual a *inclusão digital e Sociedade da Informação* são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano” (PEREIRA, 2005, p.13, grifos do autor). A perspectiva de que todo aluno possa ser um nativo digital constitui uma cobrança ao corpo docente, o que exige a atuação de um novo professor, um professor digital que conheça e saiba ativar as mais recentes e inovadoras modalidades da área tecnológica. Coscarelli e Kersch (2016, p. 9) ressaltam que “preparar os alunos para o presente e para o futuro implica trabalhar com tecnologias digitais e capacitá-los para serem usuários competentes e críticos delas”. Dessa forma, não há como considerar a escola como agência de letramento sem a inclusão social e digital dos alunos, ensinando-os a ter uma visão crítica, construtiva e colaborativa das TICs, para que não se tornem meros usuários dos avanços tecnológicos. Matias (2016, p.172) reforça que “é papel da escola oportunizar práticas de letramento digital:

isto é, tornar o indivíduo capaz de compreender e usar as ferramentas digitais no seu cotidiano”. A existência e o uso do computador nas escolas causam também preocupação. Goulart (2017, p. 56-57), por exemplo, registra uma observação muito pertinente a esse respeito:

Causa-nos temor que estejamos criando novas formas de exclusão, pois não consideramos suficiente equipar as escolas com computadores e com outras tecnologias, se, ao mesmo tempo, não fomentamos condições político-pedagógicas a professores e alunos para viver com dignidade, criatividade, crítica ética e responsabilidade social o exercício cotidiano de ensinar e aprender.

Os avanços da tecnologia digital não chegaram a todos os espaços de escolaridade e, em muitos desses espaços, professores e alunos não foram devidamente preparados em termos de um uso que realmente seja também um avanço para uma melhor qualidade de ensino no processo educacional. Importa considerar a observação de Pereira (2005), quando ressalta a necessidade de uma melhor qualificação dos educadores e professores na área da tecnologia, para evitar a exclusão digital, o que, na era do conhecimento, pode trazer consequências deveras negativas para qualquer país. Essa realidade, em nosso país, já pode ser constatada como outra forma de exclusão: nem todos têm acesso às tecnologias pertinentes ao processo educacional, uma situação bastante confirmada no ano de 2020, quando, por conta da necessidade do isolamento social, muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos não tiveram condições de acompanhar o ensino remoto e o híbrido, por meio das tecnologias educacionais.

### **Prática docente e os novos pressupostos para o ensino de Língua Portuguesa no século XXI**

Para que os novos pressupostos com base na inserção dos inúmeros recursos semióticos, multimodais e digitais estejam inseridos na prática pedagógica, importa que o corpo docente tenha uma concepção de língua com foco na interação social e no aspecto discursivo. No que se refere à importância dos usos da linguagem e dos gêneros textuais, para efetivar a devida competência discursiva dos alunos, nas aulas de Língua Portuguesa, o processo de ensino-aprendizagem deve estar voltado para uma concepção de língua que vai além dos limites de uma gramática em termos prescritivos e metalinguísticos. No exercício das atividades de fala e de escuta, leitura, escrita e análise crítica linguística/semiótica, há necessidade de se mostrar com mais clareza e precisão as relações entre a língua e seus contextos de uso, sempre focando a concepção de linguagem e de língua como um processo de interação social. Somente dessa maneira, há condições de se efetivar um processo de ensino que atinja

uma educação linguística capaz de proporcionar ao aluno o acesso aos saberes linguísticos imprescindíveis ao exercício da cidadania. Os usos da linguagem induzem os alunos a agir socialmente, a ter uma competência discursiva, uma atuação social, cuja relação com os outros se traduz em uma prática de interação dialógica que concretiza a vontade do falante por meio de um gênero discursivo. Tanto a atuação social quanto a prática de interação dialógica se realizam por meio de textos que precisam estar voltados para os diversos gêneros do discurso, principalmente os que predominam na contemporaneidade, como o gênero digital e multimodal, atendo-se aos multiletramentos e às tecnologias educacionais. Todo texto, portanto, resulta de uma atividade discursiva que se processa efetivamente nos usos da linguagem. É o texto cuja estrutura se respalda por um determinado gênero que organiza os enunciados conforme as intenções comunicativas pretendidas. Formas padronizadas e relativamente estáveis caracterizam os enunciados produzidos nas atividades humanas, o que facilita a seleção de textos que circulam socialmente, priorizando aqueles utilizados em situações públicas de uso da linguagem, conforme as necessidades dos alunos.

Quanto à incorporação dos múltiplos letramentos no processo pedagógico, à valoração dos recursos multimodais na prática docente e à implantação das tecnologias educacionais nas escolas, importa afirmar que sem esses pressupostos, as políticas de ensino terão dificuldades para formar cidadãos com uma competência discursiva crítica, devidamente preparados para uma interação social em um mundo da vida multimodal e informatizada. Voltado para a contemporaneidade, por considerar que os tempos de hoje são digitais, iconográficos, multimodais, com múltiplos letramentos e vencidos pelas ferramentas tecnológicas, o processo educacional deve preparar o aluno para saber navegar na internet, preparando-o para enveredar na busca de informações em inúmeros sites, blogs, propagandas, programas e aplicativos, dentre outros. Coscarelli e Kersch (2016, p.8) afirmam que “lidar com as diferentes modalidades e tecnologias mais adequadas a cada gênero parece ser a principal característica da escola contemporânea”. Há de existir nas escolas uma pedagogia para cada um desses pressupostos. As escolas da Educação Básica precisam se defrontar com uma linguística multimodal, visual, gestual, de áudio, de edição, de diagramação, de hipertextos, de mídia digital que se reflete na em múltiplas significações e em contextos socioculturais, com uma interatividade que vai além das redes sociais. Não há mais como aceitar a desigualdade social como um marco de separação no mundo contemporâneo em que a sociedade se situa. Kalantzis e Cope (2006, p. 122) observam que “se nós aceitamos que o mundo é inevitavelmente desigual, a educação é uma das bases fundamentais para o argumento [insólito] de que a

desigualdade não é injusta”. Esse argumento precisa ser completamente anulado e inaceitável para que o processo educacional vença as barreiras do preconceito e da discriminação de toda e qualquer natureza.

Em termos das disciplinas do currículo, há imperiosa necessidade de mudanças, de se “repensar o ensino da Língua Portuguesa em uma perspectiva multimodal, tendo como base os pressupostos da Semiótica Social, da Análise do Discurso Crítica (ADC) e da Multimodalidade” (ROCHA, 2007, p. 36). Esse repensar exige outras ferramentas, que vão além da escrita manual e impressa, como também da linguagem verbal, sem deixar de considerar os múltiplos letramentos, tais como:

- multiletramentos nos impressos (jornal, revistas, charges, tiras, Hqs, publicidade, etc);
- hipermídia baseada em escrita (mini e hipercontos, poemas visuais ou digitais, *blogs*, *wiki*, *fanfics*, ferramentas de escrita colaborativa, etc);
- hipermídia baseada em áudio (*podcasts*, rádio(*blog*)s, (*fan*)clips etc; .
- hipermídia baseada em design (animações, *games*, arte digital etc.);
- hipermídia baseada em fotos (*photoshopping*, *fotologs*, animações, fotonovelas digitais etc. );
- hipermídia baseada em vídeo (*videologs*, *remixes* e *mashups*, (*fan*)cclips etc.);
- redes sociais ([...], Facebook, Google, Twitter, Tumblr etc.);
- ambientes educacionais ([...], portais, etc.) (ROJO, 2013, p. 9, grifos da autora).

Devem ser trabalhados na escola os infográficos, sites, blogs, vídeos, quadrinhos, charges, cartuns, propagandas e outros que explorem a linguagem visual. “O exame cuidadoso dos textos multimodais cria oportunidades para os professores mostrarem aos alunos que há um propósito comunicativo na associação da linguagem verbal e não verbal” (CANI; COSCARELLI, 2016, p.18). Para que as escolas tornem a fala, a leitura e a escrita como práticas efetivamente sociais, não podem ser excluídas do processo educativo e do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, as práticas discursivas que envolvam a comunicação digital, a pedagogia dos multiletramentos e o emprego dos recursos multimodais. Os envolvidos no processo educacional devem conceder aos cidadãos a oportunidade contínua de estar incluídos e capacitados nessa era em que o conhecimento e a informação são vencidos pelas semioses e imagens. Os professores devem ter ciência de que os usos da linguagem, por meio dos gêneros textuais, concorrem para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos que, na contemporaneidade, requer uma prática docente voltada para os multiletramentos com a inserção das multimodalidades e das tecnologias educacionais.

## Considerações finais

Este artigo se prendeu a uma fundamentação pertinente para explicitar a importância dos pressupostos trazidos antes pelos PCNs (1998) e os mais recentemente determinados pela BNCC (2017), ambos respaldados pelas ciências linguísticas. Esses pressupostos, como constatado, visam não somente a um ensino para a formação de uma consciência crítica mediada pelos usos da linguagem, por meio de gêneros discursivos e diferentes textos que circulam socialmente, mas também a um ensino voltado para uma competência discursiva multimodal, digital e eficaz em relação aos multiletramentos. Os pressupostos para as inovações e mudanças no ensino de Língua Portuguesa correspondem realmente às necessidades exigidas pelo mundo da vida contemporânea. Causam preocupação pontos deveras importantes: a realidade do ensino e das escolas, com vários tipos de exclusão; o descaso às necessidades compatíveis ao mundo midiático e a formação inicial de professores nos cursos de graduação em Letras. Urge que políticas públicas acompanhem os avanços da contemporaneidade discursiva, da comunicação multissemiótica e multimodal. Os cursos de Letras, em sua formação inicial e continuada, precisam rever os seus currículos, procurando acompanhar as transformações sociais em um mundo onde a comunicação não se realiza tão somente pela língua falada e escrita, tampouco pela imponência de um único tipo de letramento. Há necessidade de que as escolas tomem conhecimento da valoração desses avanços para uma formação e interação do homem com ele mesmo, com o outro e com o mundo da vida midiática contemporânea.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1963].

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].  
BAKHTIN, Mikhail.M. [VOLOCHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012 [1929].

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidade entendida como prática social. In: ZAVALA, Virginia; NINO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patrícia. (Orgs.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas e etnográficas**. Lima/Peru. Rede para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Peru, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Inês; ASSUMPÇÃO, Nívia. **Língua Portuguesa**. Esferas da linguagem. V.1. São Paulo: FTD, 2017, p. 29.

CORRÊA, Hydelvídia Cavalcante de Oliveira. A prática pedagógica das escolas e do ensino de língua portuguesa na concepção dos multiletramentos e discursos multimodais. In: ALMEIDA, Patrícia de Vasconcelos; VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula (Org.). **Por palavras e gestos**: a arte da linguagem. Vol. IV. Curitiba, PR: Artemis, 2021, p. 14-24.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicáveis à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 7-14.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Apresentação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 7-11.

FICHMANN, Sílvia. Possibilidades de uso do computador no Ensino Médio. O que é tecnologia educacional? In: CAMPOS, Maria Inês; ASSUMPÇÃO, Nívia. **Língua Portuguesa**. Esferas da linguagem. V.1. São Paulo: FTD, 2017, p. 29.

FERRAZ, Janaína de Aquino. Multimodalidade e formação identitária: o brasileiro em materiais didáticos de português língua estrangeira (PLE). In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**. Uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.109-134.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 41-58.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua. Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORRÊA, Djenani Antonucci (Org.). **A relevância social da Linguística**. Linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola, 2007.

KALANTZIS, Mary; COPE Bill. Changing the role of schools. Educação, inclusão e equidade. In: COPE Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies** – Literacy learning and design of social features. New York: Routledge, 2006 [2000], p. 121-148.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, ANNA Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p.19-38.

MATIAS, Joseane. O google drive como ferramenta colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho para o letramento digital. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicáveis à linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2016, p.167-183.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade de informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p.13-24.

ROCHA, Harrison. Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal. In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**. Uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 35-76.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. Como se organizam os gêneros. In: ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermordenidade, multiletramentos e gêneros do discurso**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 85-113.

ROJO, Roxane. Apresentação. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada**. Os multiletramentos e a TICs. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 9.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.11-31.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TANZI NETO, Adolfo et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada**. Os multiletramentos e a TICs. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 135-158.

VIEIRA, Josenia Antunes. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**. Uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 9-33.