

# Argumentação e Linguagem

**Solange Aparecida de Souza Monteiro**  
(Organizadora)



Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

# Argumentação e Linguagem

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Rafael Sandrini Filho  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
A694	Argumentação e linguagem [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-530-3 DOI 10.22533/at.ed.303191408  1. Língua portuguesa – Composição e exercícios. 2. Linguística. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.  CDD 469.8
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Ai Palavras! ... Todo o sentido da vida principia à vossa porta; o mel do amor cristaliza seu perfume em vossa rosa; sois o sonho e sois audácia, calúnia, fúria, derrota... A liberdade das almas, ai! com letras se elabora... E dos venenos humanos sois a mais fina retorta: frágil como o vidro e mais que o são poderosa! Reis, impérios, povos, tempos, pelo vosso impulso rodam... Cecília Meireles ...

Porque a verdadeira caverna, aquela que nos proíbe a relação com a realidade, aquela que nos obriga a viver no meio das sombras, é, para mim, a linguagem. Oswald Ducrot. Não há como pensar a argumentação na linguagem sem que se façam referências à retórica clássica, principalmente se o ato de argumentar for entendido como uma forma de gerenciar o discurso, de modo a se obterem resultados efetivos sobre as práticas sociais humanas. É justamente o funcionamento pragmático dos textos/discursos que nos permitem dizer, hoje, que os mesmos se nos apresentam revestidos de caráter ideológico, somente para citar um dos efeitos das ações das práticas linguísticas sobre as sociais. Nesse sentido, presume-se que a instrumentalidade do discurso argumentativo retrata-se nas formas como os argumentos são apresentados nos textos, de modo a criar um sentido de identidade entre falante/escritor e ouvinte/leitor. As atividades cognitivas da leitura e da compreensão estão inter-relacionadas, ainda que não se tenha como garantia indicativos de entendimento textual, afirmam Löbler e Flôres (2010, p. 181). Flôres e Gabriel (2012) defendem que a leitura pode ser estudada a partir de diferentes perspectivas, sejam elas: com foco no autor, no texto ou no leitor. Abraça-se, então, neste trabalho, a pesquisa sobre a leitura e foco no texto de diferentes formas.

Coscarelli (2002, p. 01) afirma que a leitura pode ser vista como um todo sem divisões, uma visão genérica e compactada que dificulta o trabalho do professor em ajudar os alunos em desenvolver o processo de leitura. Segundo a autora: A leitura pode ser dividida em duas grandes partes, uma que lida com a forma linguística e outra que se relaciona com o significado. Essas partes, por sua vez, podem ser ainda subdivididas. O processamento da forma, também tratado como decodificação, será aqui subdividido em processamento lexical e processamento sintático. Faz parte da atividade leitora apresentar sentidos para a informação ali exposta, buscando a reflexão, os questionamentos e os possíveis diálogos entre ela e o leitor. Para tal, essa prática envolve o aspecto de reconhecer o código linguístico, assim como depreender os sentidos que esse código desenvolve a partir das relações semânticas, Löbler e Flôres (2010, p. 188).

O leitor tem a função de decodificar o texto e identificar as pistas que o autor vai deixando ao longo desse texto, além de formular representações mentais sobre as informações contidas ali, Löbler e Flôres (2010, 192). Ele suscita hipóteses, realiza inferências, ativa o seu conhecimento prévio, tudo isso objetivando compreendê-lo. Löbler e Flores explicam assim o processo de compreensão: A compreensão da língua escrita é uma atividade complexa e onerosa do ponto de vista cognitivo, pois consiste em relacionar, concomitantemente, o que é lido a conhecimentos preexistentes. Para fazer tal síntese, o cérebro do leitor mobiliza os conhecimentos que já possui, relacionando-os

ao processamento em realização, ou seja, fazendo a articulação paralela entre o sabido e o desconhecido, no decorrer da própria leitura.

Nesse processo de diálogo com o texto, o leitor tenta identificar as intenções do autor por este ou aquele vocabulário, as intenções de formalidades ou informalidades, ou ainda, identificar quem está falando naquele texto. Ducrot (1990, p.15) defende que o enunciado é polifônico e que, portanto, existem algumas pessoas envolvidas em sua existência. Dentre elas, declara a existência do locutor, sujeito discursivo responsável discurso, e enunciadore, responsáveis pelos pontos de vista ao longo do discurso.

O enunciado, assim como o discurso, é único e sempre terá um autor, denominado sujeito empírico, Ducrot (1990) Os jornalistas, por exemplo, ao noticiarem ou reportarem determinada informação, fazem-na através das argumentações, que são entendidas por Ducrot como uma sequência de dois segmentos que compõem um discurso relacionados por um conector.

Argumentar é apresentar um ponto de vista. Entretanto, cabe ao leitor, durante a atividade leitora, apreender os diferentes sentidos que vão sendo desenvolvidos ao longo do discurso destes profissionais.

Acredita-se que, ao se analisar as palavras envolvidas nesses discursos jornalísticos, pode-se facilitar a compreensão dos sentidos ali inscritos. Diante disso, apresenta-se, como objetivo geral deste trabalho, a análise do papel que o léxico desempenha (palavras plenas e palavras instrumentais) na construção do sentido dos discursos desdobraram-se em múltiplas linguagens. A construção de sentidos nos diferentes e múltiplos discursos não é realizada da mesma maneira, não segue uma regra que se comportam diferentemente no momento de construção desses sentidos.

Um conjunto de considerações pragmático-discursivas constitui o cerne da história da retórica. O retorno à retórica faz sentir que muitas das preocupações atuais dos estudiosos da linguagem, no que concerne à eficácia da palavra, assentam-se em preceitos advindos dos clássicos e dos teóricos contemporâneos da argumentação.

Avulta das considerações tecidas um aspecto particular caracterizador do dinamismo da linguagem, que é o lugar ocupado pelos sujeitos que lançam mão de argumentos relativos aos seus objetivos comunicativos e objetos de discurso. Nesse sentido, defrontamo-nos com uma subjetividade enunciativa que extrapola os limites de uma consciência empírica do sujeito. Pela enunciação que o constitui, ele mobiliza um ou mais coenunciadores, fazendo-os aderir ou refutar o universo de significações ou sentidos atribuídos histórica e culturalmente aos objetos de predicação. O enunciadore é, para mim, o grande tecelão do mundo representado nos eventos comunicativos de que participa. Nesse sentido é que cabe nos estudos da argumentação, ou da construção argumentativa dos textos, aproximar teorias de textos e discursos das teorias sociológicas, assumindo, portanto, um posicionamento multidisciplinar perante a investigação dos fenômenos linguísticos.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A LITERATURA SOBRE O SEXO E A SEXUALIDADE NO BRASIL NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.3031914081	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
A FALA DE ULYSSES GUIMARÃES NA PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA	
Tayson Ribeiro Teles	
DOI 10.22533/at.ed.3031914082	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>24</b>
A ARGUMENTAÇÃO E A RETÓRICA NO SERMÃO DA SEXAGÉSIMA, DE PADRE ANTÔNIO VIEIRA: UMA ABORDAGEM PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	
Gabriela Lages Veloso Letícia Rodrigues da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.3031914083	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>35</b>
ARQUITETURA DA ARTE DE CONTAR: A NATUREZA SOCIOLÓGICA E A COMUNICAÇÃO ESTÉTICA NO CONTO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO	
Márcia Adriana Dias Kraemer Alba Maria Perfeito	
DOI 10.22533/at.ed.3031914084	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>55</b>
COMO TRABALHAR A LITERATURA SOB REGIMES AUTORITÁRIOS EM SALA DE AULA	
Cícera Tayana Francelino Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.3031914085	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>66</b>
A INTENCIONALIDADE MARCADA NOS TEXTOS INSTRUCCIONAIS: O QUE HÁ DE NOVO NISSO?	
Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira Sílvia Adélia Henrique Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.3031914086	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>85</b>
DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS	
Maria Auxiliadora Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.3031914087	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>103</b>
IGREJA” E “SENHOR”: A CRÍTICA À RELIGIÃO NAS LETRAS DE MÚSICA DA BANDA TITÃS À LUZ DAS REFLEXÕES BAKHTINIANAS	
Claudia de Fátima Oliveira Camila de Araújo Beraldo Ludovice	
DOI 10.22533/at.ed.3031914088	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>114</b>
FICÇÃO E MEMÓRIA EM <i>SIMÁ</i> : ROMANCE HISTÓRICO DO ALTO AMAZONAS, DE LOURENÇO DA SILVA ARAÚJO	
<a href="#">Daniel Padilha Pacheco da Costa</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3031914089</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>133</b>
PRESENÇA E USO DOS MARCADORES DISCURSIVOS EM ESTUDANTES BRASILEIROS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	
<a href="#">Cristina Corral Esteve</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30319140810</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>146</b>
VARIAÇÃO FONÉTICA NO POVOADO ONÇA DO MARANHÃO: ANÁLISE DOS FENÔMENOS DE REDUÇÃO DO DITONGO “OU” EM “O” E REDUÇÃO DO DITONGO “EI” EM “E”.	
<a href="#">Shayra Brunna Silva Marques</a>	
<a href="#">Ana Claudia Menezes Araujo</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30319140811</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>157</b>
PLE + ELO: UMA EXPERIÊNCIA VIRTUAL NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UFLA	
<a href="#">Débora Racy Soares</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30319140812</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>164</b>
MOBILED-ASSISTED LANGUAGE LEARNING: QUESTÕES ACERCA DO USO DE SMARTPHONES EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA	
<a href="#">Luana de França Perondi Khatchadourian</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30319140813</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>175</b>
MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE INGLÊS: UMA PROPOSTA POR MEIO DA PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS	
<a href="#">Patrícia Helena da Silva Costa</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30319140814</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>189</b>
ORIGENS E FRONTEIRAS DO COSMOS: O PODER DA PALAVRA	
<a href="#">Márcio Moreira Costa</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30319140815</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>199</b>
MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: APROXIMAÇÕES ENTRE REFLEXÃO E AÇÃO	
<a href="#">Maria de Lourdes Rossi Remenche</a>	
<a href="#">Ana Paula Pinheiro da Silveira</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30319140816</b>	



<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>211</b>
O MÉTODO FÔNICO E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
Alice Santos Pimentel Nunes	
Terezinha de Jesus Dias Pacheco	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30319140817</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>223</b>
NARRATIVAS COERENTES E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE EM GRUPOS VULNERÁVEIS	
Dóris Cristina Gedrat	
André Guirland Vieira	
Gehysa Guimarães Alves	
Cláudio Schubert	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30319140818</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>235</b>
BEM-ME-QUERO, BEM-TE-QUERO: UM PROJETO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL SOBRE CORPOREIDADE E GESTÃO DO CUIDADO	
Roselaine Vieira Sônego	
Allan Henrique Gomes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30319140819</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>248</b>
MASCULINIDADE NA LITERATURA: UMA HISTÓRIA HERDADA SOCIALMENTE	
Francisco Heitor Pimenta Patrício	
Cícero Hérciclis Ângelo Pereira	
Josilene Marcelino Ferreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30319140820</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>260</b>
ENSINANDO PLE NA UFLA ATRAVÉS DO AVA - AVANÇAR	
Débora Racy Soares	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30319140821</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>267</b>
MARCAS DOS PAISES IMPERIALISTAS NA CONSTITUIÇÃO E REORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Rosa Maria Silva Braga	
Lucia Torres de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.30319140822</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>277</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>278</b>

## MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: APROXIMAÇÕES ENTRE REFLEXÃO E AÇÃO

**Maria de Lourdes Rossi Remenche**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná-  
UTFPR

Curitiba – Paraná

**Ana Paula Pinheiro da Silveira**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná-  
UTFPR

Curitiba – Paraná

**RESUMO:** As Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) mobilizam novas concepções dos processos de ensinar e aprender e, conseqüentemente, multiletramentos e novas posturas de trabalho docente na escola, em virtude da multiplicidade cultural das populações e da multiplicidade semiótica de constituição dos textos (ROJO, 2012). O presente trabalho, ancorado nos estudos sobre multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009); (LEMKE; 2010); (STREET, 2003; 2013); buscou analisar as atividades propostas pelos licenciandos nas disciplinas de estágio de um Curso de Letras de uma universidade federal do sul do país, considerando as teorias que embasam as novas formas de ensinar e aprender mediadas pela Tecnologia. Este estudo, fundamentado no quadro teórico-metodológico da Linguística Aplicada, constitui-se em uma pesquisa qualitativo-interpretativa e analisou, por meio

das atividades propostas e da observação das aulas, as ações interventivas dos licenciandos no que tange ao uso das TDIC. Os resultados obtidos evidenciam que a tecnologia é ainda utilizada como um recurso didático e pouco se consegue explorar a concepção de multiletramento, a multiplicidade de culturas e de semioses nas propostas desenvolvidas pelos alunos, o que aponta para a necessidade de qualificar as reflexões na formação inicial, nos Cursos de Letras, sobre as teorias que embasam a leitura e escrita dos gêneros multimodais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multimodalidade; Multiletramentos; TDIC; Formação Inicial Docente.

### MULTILITERACIES IN INITIAL TEACHER EDUCATION: APPROACHES BETWEEN REFLECTION AND ACTION

**ABSTRACT:** The Information and Communication Technologies (TDIC) mobilize new conceptions of the processes of teaching and learning and, consequently, multiletramentos and new positions of teaching work in the school, due to the cultural multiplicity of the populations and the semiotic multiplicity of the constitution of the texts (ROJO, 2012). The present work, anchored in the studies on

multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2009); (LEMKE, 2010); (STREET, 2003; 2013); sought to analyze the activities proposed by the licenciandos in the course subjects of a Course of Letters of a federal university in the south of the country, considering the theories that support the new ways of teaching and learning mediated by Technology. This study, based on the theoretical-methodological framework of Applied Linguistics, constitutes a qualitative-interpretative research and analyzed, through the proposed activities and the observation of the classes, the intervention actions of the licenciandos regarding the use of the TDIC. The results show that the technology is still used as a didactic resource and it is not possible to explore the concept of multiletramento, the multiplicity of cultures and semioses in the proposals developed by the students, which points to the need to qualify the reflections in the initial formation, in the Courses of Letters, on theories that support the reading and writing of multimodal genres.

**KEYWORDS:** Multimodality; Multiliteracies; TDIC; Initial Teacher Education.

## 1 | CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A cultura contemporânea, como consequência direta da evolução da cultura técnica moderna, não é o futuro que vai chegar, mas o presente em que os diferentes sujeitos vivem (LEMOS, 2003). Nesse contexto, a cibercultura é uma forma sociocultural que emerge de uma articulação entre a sociedade, a cultura e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC. Essa articulação complexa faz emergir inúmeras demandas para a formação inicial docente, entendida aqui como “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (ESTRELA, 2002, P. 18).

O trabalho com a formação inicial docente, por tudo isso, precisa de reflexão crítica sobre o processo de ensino, elaboração de projetos, apropriação das linguagens e tecnologias, e construção de competências científicas, ancoradas no domínio da investigação e da indagação, pois esses saberes são imprescindíveis ao processo de aprender a ensinar (Alves, 2001). Isso ocorre porque, cada vez mais, os licenciandos precisam atuar em espaços educativos multiculturais, constituídos por crianças e jovens usuários de TDIC e, conseqüentemente, sujeitos que navegam no ciberespaço como leitores, produtores de texto, colaboradores, curadores, entre outros.

No tocante ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a formação inicial docente assume papel preponderante para capacitar os licenciandos para mobilizar um conjunto de saberes e capacidades imprescindíveis às práticas de leitura e escrita que fazem parte da vida social contemporânea. Ao discutir o tema, Xavier (2013) argumenta que

A ocorrência de modificações nos modos de produção, organização e apresentação das ideias através da linguagem afetam profundamente a maneira como um dado conjunto de sujeitos adota, administra e consolida suas tradições culturais, regras sociais e relações político-econômicas (XAVIER, 2013, p. 44 - 45).

Na mesma linha, Street (2019) enfatiza que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita precisa mobilizar a variedade dos modos de comunicação existentes, e isso envolve o trabalho com a multimodalidade. Para o pesquisador, o trabalho com multimodalidade demanda um deslocamento em relação a abordagens mais tradicionais, pois envolve explorar a forma como professores e estudantes interagem no contexto pós-moderno da cibercultura.

Ao problematizar o uso das TDIC em contexto escolar, Kenski (2003) argumenta que o sucesso da inserção da tecnologia demanda uma mudança pedagógico-organizacional nas práticas de ensino. Para a autora,

Muitas vezes o mau uso dos suportes tecnológicos pelo professor põe a perder todo o trabalho pedagógico e a própria credibilidade do uso das tecnologias em atividades educacionais. Os educadores precisam compreender as especificidades desses equipamentos e suas melhores formas de utilização em projetos educacionais. O uso inadequado dessas tecnologias compromete o ensino e cria um sentimento aversivo em relação à sua utilização em outras atividades educacionais, difícil de ser superado (KENSKI, 2003, p. 50 - 51).

A partir dessa problematização e considerando que o uso das TDIC no contexto educacional exige domínio das especificidades das tecnologias e dos recursos mobilizados, intencionalidades pedagógicas e compreensão dos diferentes contextos, formulamos as seguintes questões de investigação:

- a. Os professores de Língua Portuguesa, em contexto de estágio, mobilizam as TDIC como meio para o desenvolvimento de práticas pedagógicas?
- b. Ao mobilizarem as TDIC, os licenciandos o fazem com quais objetivos? Compreendem os conceitos de letramento e mobilizam aspectos da multimodalidade em textos verbo-visuais?

Considerando essas questões, este artigo buscou analisar as atividades propostas por 10 licenciandos nas disciplinas de Estágio Obrigatório de um Curso de Letras de uma universidade federal do sul do país. Este estudo, fundamentado no quadro teórico-metodológico da Linguística Aplicada e, a partir de uma abordagem qualitativo-interpretativa, buscou analisar como esse grupo mobilizou, em contexto real de ensino – estágio obrigatório –, os conhecimentos sobre práticas multiletradas, que foram exploradas ao longo do curso de formação inicial, em seu fazer docente. A geração de dados se deu a partir da análise das atividades propostas, observação das aulas e das ações interventivas dos licenciandos na regência das aulas práticas de Estágio, ou seja, percorreu três semestres, na realidade do espaço-tempo escolar onde os licenciandos realizaram estudos teórico-práticos.

## **2 | OS MULTILETRAMENTOS E A PRÁTICA DOCENTE**

Os pesquisadores Bill Cope, Mary Kalantzis, Allan Luke, Carmen Luke e Martin Nakata, da Austrália; Courtney Cazden, James Gee e Sarah Michaels, dos Estados

Unidos; Norman Fairclough e Gunther Kress, do Reino Unido, reuniram-se em 1994, em New London, Estados Unidos, para discutir como os diversos grupos socioculturais, especialmente as crianças em idade escolar, exploram os variados sistemas semióticos para complementar ou mesmo substituir funções que, originalmente, estiveram relacionadas à escrita alfabética e, dessa forma, interagir em diferentes situações sociais de comunicação. Esse grupo de estudiosos ficou conhecido como *New London Group* (Grupo de Nova Londres) e cunhou o termo multiletramentos para nomear novas abordagens pedagógicas para o trabalho com letramentos emergentes na contemporaneidade, especialmente os relacionados às tecnologias digitais.

Desde então esses estudos se ampliaram e apontam que o uso de diferentes dispositivos contribui para a integração de diferentes semioses nas práticas interativas, especialmente no contexto digital (Street, 2006). Nessa linha e em contexto brasileiro, Rojo (2013) chama a atenção para a duplicidade contida no vocábulo “múltiplos” que indica que as práticas de letramento contemporâneas dizem respeito não apenas à multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais, como também à pluralidade e diversidade cultural trazida pelos sujeitos na produção de sentido.

Esse trabalho, contudo, exige repertório cultural por parte do professor, além da mobilização de diferentes textos/discursos que favoreçam a ampliação do repertório cultural dos estudantes e, dessa forma, outros e novos letramentos. Nessa linha, Rojo (2012) reforça a importância de uma abordagem situada a partir da cultura de referência dos alunos e da exploração da diversidade de gêneros, mídias e linguagens.

Para isso, o trabalho pedagógico demanda o uso de diferentes modos de representação para expressar sentidos em textos de gêneros diversificados, incluindo aí os produzidos na cibercultura (New London Group, 2000). No processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, a multimodalidade, capacidade de articular modos - linguístico, visual, sonoro, gestual, espacial – torna-se cada vez mais necessário.

Remenche e Silveira (2017) argumentam que a escrita e a leitura estão imbricadas na vida social e, nessa perspectiva, a formação inicial não pode deixar de considerar as mudanças da sociedade, incluindo as trazidas pela tecnologia, visto que essas tecnologias modificam o modo de representar e comunicar. Nesse sentido, os novos estudos sobre letramento precisam contemplar a multimodalidade e a hibridização. Ao discorrer sobre as diferentes semioses e a produção de sentido, Lemke (2010) defende que:

Houve um tempo, talvez, em que podíamos acreditar que construir significados com a língua de algum modo era fundamentalmente diferente ou poderia ser tratado separadamente da produção de significados com recursos visuais ou padrões de ação corporal e interação social. Hoje, no entanto, nossas tecnologias estão nos movendo da era da ‘escrita’ para a era da ‘autoria multimidiática’ (LEMKE, 2010, p.456).

Para o Grupo de Nova Londres, o conceito de multiletramentos percorre a multiplicidade de linguagens, visto que a produção dos gêneros multimodais aciona

diferentes linguagens, mídias e semioses, assim como a diversidade cultural (COPE; KALANTZIS, 2009). Isso fica claro no manifesto inaugural do Grupo - *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma Pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais), de 1990, no qual eles defendem a importância de explorar as novas relações e representações de cidadania, trabalho e vida pessoal no currículo escolar, isso, em uma sociedade nominada do conhecimento, inclui os novos modos de produção de textos, a multimodalidade e multiplicidade de culturas.

Nessa proposta pedagógica, o Grupo caracterizou quatro dimensões com objetivos operacionalizáveis do ponto de vista pedagógico para a formação de: usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e prática transformadora, em outras palavras, como experimentar, conceituar, analisar e aplicar (COPE; KALANTZIS, 2009). A partir da análise dessa proposta é possível depreender que o objetivo é formar um usuário funcional capaz de ler diferentes gêneros discursivos, com competência técnica, com uma metodologia que lhe garanta capacidades para ler e produzir textos de modo crítico e, dessa forma, agir no e sobre os diferentes contextos em que estão inseridos. Para Rojo (2012), uma abordagem pedagógica sustentada na perspectiva dos multiletramentos:

[...] caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolvam agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural[...]. (ROJO, 2012, p. 8)

Na formação inicial, essa abordagem contribui, na visão de Kalantzis e Cope (2012), para o desenvolvimento de sujeitos capazes de interpretar o mundo, considerando as diferentes realidades, além de uma participação mais efetiva em ambientes sociais e culturais diversificados (KALANTZIS; COPE, 2012). Nessa perspectiva, esses pesquisadores reforçam a ideia do trabalho em sala de aula com “projetos (*designs*) de futuro” a partir de três dimensões da vida em sociedades globalizadas: a diversidade produtiva; o pluralismo cívico e as identidades multifacetadas.

Kleiman (2014), ao discutir a formação inicial do professor, enfatiza a necessidade de os cursos de licenciatura reafirmarem, junto aos licenciandos, a importância de uma prática autônoma e reflexiva. Para Kleiman (2014, p. 88), existem “[...] conceitos cristalizados sobre currículos, programas e métodos que, por melhores que sejam, não dão conta de toda a necessidade do ensino e da aprendizagem, e muitas vezes deturpam a nossa compreensão da escola e do letramento escolar”. A autora reforça ainda que as instituições de formação de professores não conseguiram:

“suplantar as práticas escolares de letramento do início do século e parecem também estar perdendo a batalha hoje, pois as funções sociais da leitura não estão orientando práticas de ensino, que levem em conta as finalidades do uso da língua escrita”. (KLEIMAN (2014, p.74)

Pelo exposto até aqui, evidencia-se que não é suficiente ser um usuário de TDIC e conhecer o modo de uso de um suporte para mobilizar esses dispositivos tecnológicos pedagogicamente na prática docente. Nesse sentido, estabelecer objetivos pedagógicos que acionem o uso de tecnologias é fundamental para construirmos um percurso de ensino-aprendizagem que dialogue com a cultura contemporânea, promova diferentes aprendizagens e proporcione a articulação de conhecimentos, culturas, instituições, mídias para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem nos diferentes espaços, desde a universidade até a educação básica.

### 3 | APROXIMAÇÕES ENTRE REFLEXÃO E AÇÃO DIDÁTICA

A formação inicial de docentes constitui uma etapa acadêmica centrada no desenvolvimento de competências teórico-práticas que vão sendo desenvolvidas ao longo do curso de licenciatura. Essa formação dialoga com os saberes dos futuros professores, afinal o professor vai tecendo seu fazer a partir dos muitos fios que envolvem experiências de ensino e de aprendizagem oriundas de sua história escolar. Nessa perspectiva, Geraldi (2010) afirma que:

Nós nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudos de certos conteúdos, que adquirimos, que encorpamos, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos. Seguramente, esse tipo de formação é consequência de um longo processo histórico de construção da identidade profissional do professor, que se mostra nos nossos cursos de formação. Certamente reconhecemos que desta forma nos formamos professores (GERALDI, 2010, p. 8).

O processo de formação inicial é mais um desses fios que compõem a trama da docência. Para contextualizar esse percurso formativo inicial, faremos um breve relato do caminho percorrido pelos futuros professores.

O curso de Licenciatura Letras Português-Inglês em estudo contempla 08 semestres, totalizando um período de 04 anos. No 5º período do referido curso, os licenciandos iniciam as disciplinas de Estágio Obrigatório Supervisionado que visa propiciar ao professor em formação inicial a aplicação da pedagogia de projetos, por meio da criação de situações problematizadoras e resoluções dadas pela coletividade. Desse modo, eles realizam, em diálogo, as disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Curricular I. Os licenciandos realizam três semestres de Estágio Obrigatório (I, II e III). No Estágio Curricular Obrigatório II colocam-se em diálogo os fundamentos epistemológicos do ensino da Literatura, por isso os dados não serão analisados neste estudo.

O objetivo de um trabalho aproximado com as duas disciplinas não é apenas discutir as políticas públicas e fortalecer as concepções de linguagem, letramento, processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção textual, mas também aproximar a reflexão teórica à prática docente.

Assim, à medida que os estudantes vão realizando as discussões

epistemológicas, vão também construindo um projeto didático a ser desenvolvido na regência das aulas, realizada na disciplina de Estágio Curricular I. Os licenciandos realizam 08 aulas de observação de uma turma do Ensino Fundamental anos finais ou Ensino Médio e, em dupla, desenvolvem um projeto didático para a regência de aulas com vistas a articular atividades de oralidade, leitura, produção de texto, Análise Linguística e, quando possível, reescrita de textos.

O projeto didático consiste num documento em que os professores em formação inicial planejam suas ações para as aulas de regência que deverá abordar o tema proposto pelo professor formador, mais especificamente o professor regente da turma em que a aula de regência se dará. No desenvolvimento do trabalho com a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa são explorados textos que favoreçam à reflexão do aluno para a compreensão das concepções de linguagem e ensino, bem como articulação dos eixos de leitura, produção textual e análise linguística, por meio do trabalho com gêneros textuais.

Na disciplina de Estágio Supervisionado são discutidos documentos oficiais de ensino (PCNs e Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do Estado do Paraná) com ênfase na abordagem dos gêneros textuais em contexto de sala de aula para o trabalho com as práticas de leitura e produção de textos. No Estágio III, o aluno pode optar por desenvolver as suas ações no Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio, articulando os conteúdos de língua e literatura.

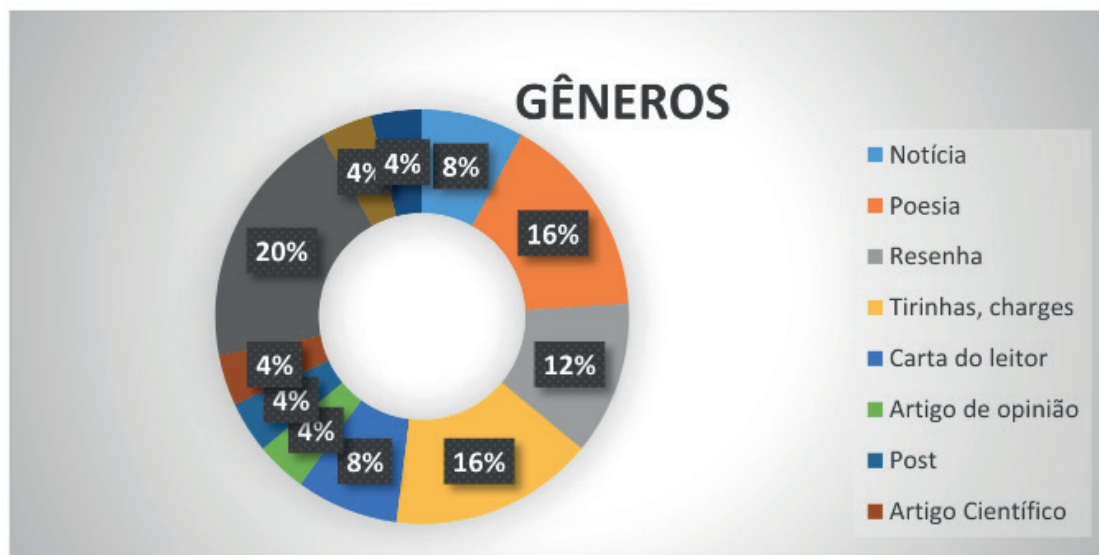
Entendemos que essa formação didático-pedagógica é fundamental para instrumentalizar os futuros professores de saberes profissionais fundamentais ao exercício da profissão. Formosinho (2001, p. 52), nesse sentido, afirma que o futuro professor precisa “experenciarmétodos e técnicas diferentes das já observadas no seu anterior currículo discente e, assim, alargar o reportório de experiências que poderá transferir para o desempenho docente”.

Como comentado anteriormente, a análise se deu a partir do projeto pedagógico desenvolvido, os planos de ensino, a observação das aulas e dos relatórios de 10 professores em formação inicial. Nosso objetivo foi analisar como esses futuros professores mobilizavam os conhecimentos teóricos sobre Gênero, tecnologia e multiletramentos na articulação do trabalho com as práticas de leitura e escrita, ou seja, analisar como os licenciandos mobilizam a reflexão sobre os conhecimentos teóricos aos quais tiveram acesso durante a formação para, a partir deles, elaborar suas ações didáticas.

Ao que concerne o trabalho com os gêneros discursivos, conforme preconizam os PCN e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica no Paraná (2006), observou-se que os alunos tinham conhecimento sobre a teoria, fizeram escolhas relevantes para o planejamento das aulas e realizaram, baseado nos gêneros selecionados, uma articulação entre os eixos do ensino de leitura, Produção Textual e Análise Linguística. Nem sempre, porém, a leitura do texto promoveu uma análise aprofundada que tivesse como objetivo questões discursivas e enunciativas. Verificamos que a ênfase do



trabalho ainda recai na construção composicional e no tema, enquanto a abordagem sobre estilo ainda fica relegada a um segundo plano e, quando aparece, traz apenas aspectos superficiais. O quadro abaixo apresenta os gêneros selecionados para a elaboração do projeto didático, nele, podemos verificar uma variedade de gêneros que mobilizam a linguagem verbo-visual:



Fonte: Remenche e Silveira, 2019.

A análise dos planos de ensino, bem como dos relatórios de estágio, revelou que 80% dos licenciandos, ao produzirem o material didático, utilizaram TIDIC, em consonância com o documento que estabelece diretrizes para a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica, que define que a formação deve propiciar ao egresso dos cursos de licenciatura o “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p. 6),

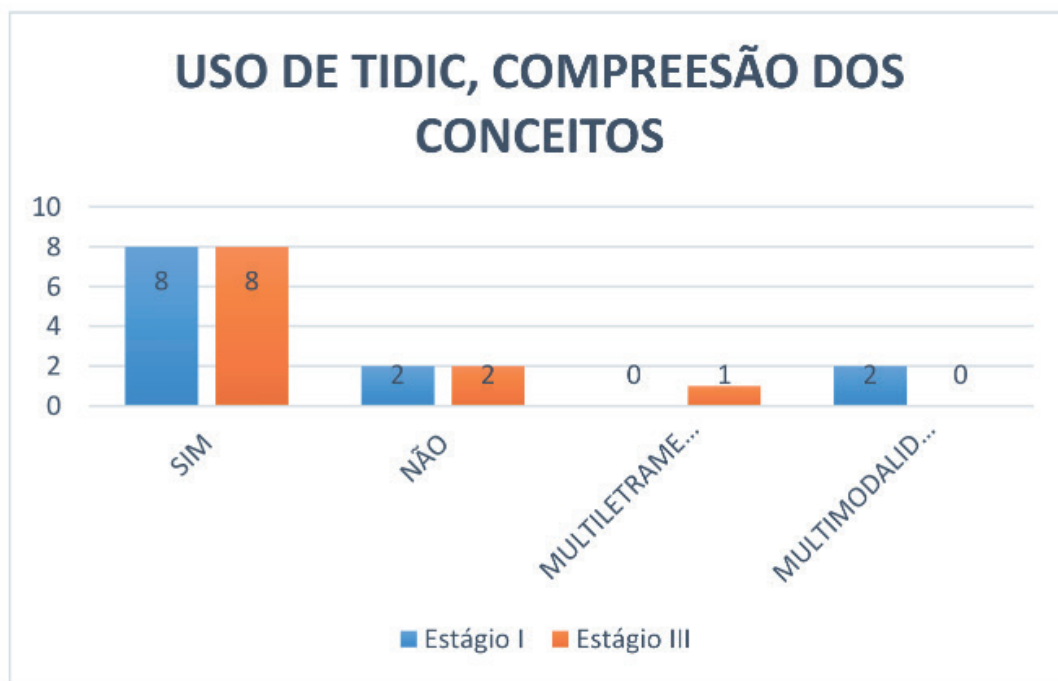
Dentre outras questões, precisamos considerar que, no contexto atual, muitos textos circulam em ambiente digital e os licenciandos, bem como os alunos da educação básica que constituem o público nas aulas de regência de Estágio, estão inseridos em situações de interação que envolvem o uso de tecnologia e de suporte digital. Portanto, esse uso não revelou dado novo, pois não necessariamente evidencia intencionalidade pedagógica na mobilização do recurso.

Ao olhar para esses dados, podemos inferir que os licenciandos, ao fazerem uso das TIDIC, compreendem que muitos dos gêneros selecionados exigem conhecimento específico para a leitura de textos verbo-visuais, assim como a compreensão de como o suporte digital interfere na construção de sentidos desses novos textos. Verificamos também uma abordagem dos elementos não verbais como as cores, as figuras, a posição da imagem, o tamanho, o enquadramento. Isso revela clareza na composição

do texto multimodal e da importância de se trabalhar com os diferentes aspectos semióticos que compõem o texto.

Contudo, a análise revelou também que, embora as TIDIC tenham sido utilizadas por 80% dos licenciandos, apenas 10% explicitaram o conceito de multiletramento ao refletir sobre sua prática no relatório de Estágio, conforme se verifica no trecho extraído do relatório “*O trabalho do estágio é de extrema importância para o crescimento do licenciado, ressaltando que é nesse momento que todo o trabalho realizado durante o curso, o que foi aprendido nas disciplinas específicas de metodologia é colocado em prova*” (Licenciando 3).

Esse dado é reforçado pelo fato de que somente 20% dos licenciandos elaboraram objetivos que exploravam a multimodalidade presente nos textos. Isso evidencia que, conquanto os futuros professores conheçam aspectos teóricos e sejam usuários de TIDIC, ainda não a mobilizam com intencionalidade pedagógica em sua prática docente. Esses dados são demonstrados no gráfico que segue:



Fonte: Remenche e Silveira, 2019.

O projeto didático de um licenciando que se propôs a trabalhar com o gênero artigo de opinião, por exemplo, intitulou-se “Diferentes modos de materialização da opinião em textos multissemióticos”. Importante observar que esse licenciando que empregou o conceito de multimodalidade no título do seu projeto (“modos de materialização”) é o mesmo que, no relatório, elaborou uma reflexão sobre a pedagogia dos multiletramentos, demonstrando, desse modo, uma prática baseada em escolhas teórico-metodológicas para seu fazer docente.

No projeto intitulado “O Menino e O Mundo - O Texto Multimodal e A Resenha”, o licenciando selecionou a animação de Ale Abreu, uma obra que rompe com a

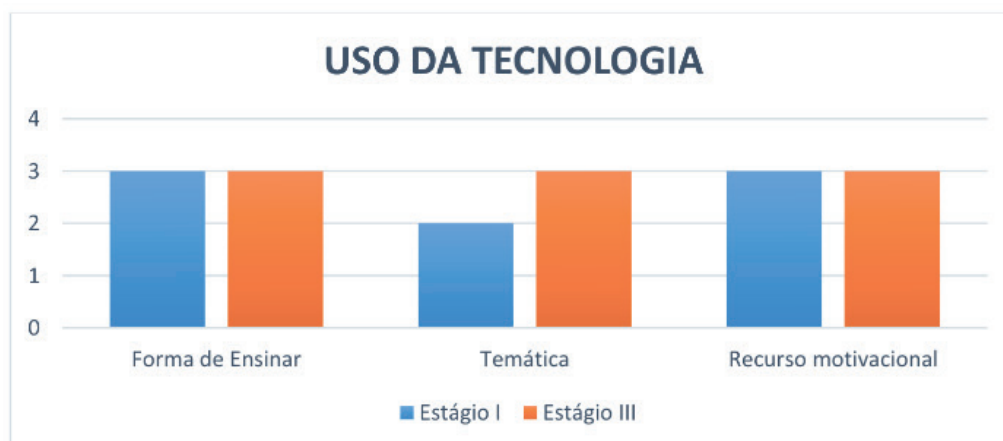
concepção de verbal, já que não há palavras, ou melhor, os poucos diálogos são ditos ao contrário, o que vai exigir do leitor uma articulação das linguagens visual, sonora e ritmo para construir sentidos para o texto. A proposta era explícita ao requerer a análise de um texto multimodal e traçar objetivo que propiciava ao aluno compreender como se dá a construção de sentidos em textos imagéticos, conforme o objetivo de ensino “tornar o estudante apto a identificar aspectos narrativos - tempo, espaço, perspectiva - não apenas em textos verbais, mas também em textos visuais”.

Encontramos também projetos que não fazem menção a esse trabalho como, por exemplo, a proposta de trabalho com o gênero resenha a partir de filmes, que não havia menção à articulação da linguagem verbo-visual para a produção de sentido. Daley (2010, p. 488), nesse sentido, defende que:

Para ler ou escrever a linguagem da mídia e para entender como ela cria significado em contextos específicos, é preciso algum conhecimento de composição em *frames*, paleta de cor, técnicas de edição, relação entre som e imagem, assim como a mobilização de convenções narrativas e de gênero, e ainda o contexto de signos e imagens, o som como um veículo do significado, e os efeitos da tipografia.

Verificamos que, ao operacionalizar a proposta do trabalho com gênero resenha baseado em filmes, o licenciado estabeleceu como objetivo de ensino “Refletir sobre escolhas textuais a fim de melhor construir-se um texto do gênero; desenvolver a capacidade argumentativa de cada aluno para que eles possam criticar fatores técnicos”, ou seja, ignorou reflexão sobre como os recursos multissemióticos, como defende Daley (2010).

O gráfico que segue apresenta um apanhado geral de como o uso da tecnologia ainda possui caráter motivador no espaço-tempo da escola, mormente apresentado como temática ou como recurso pedagógico, mas a reflexão sobre a linguagem ainda é tímida. Isso revela um trabalho voltado à tecnologia como um fim em si mesma, e não como meio para se qualificar aprendizagens e desenvolver habilidades ligadas à pesquisa, escrita colaborativa, análise crítica de fontes, curadoria, leitura de hipertexto, entre outras práticas significativas de leitura e escrita escolares.



Fonte: Remenche e Silveira, 2017.

Precisamos observar que os dados apresentados aqui são parciais e referem-se à formação inicial de professores, por isso são professores em formação e em contínuo processo de aprendizagens sobre o fazer docente. Nesse sentido, Ribeiro (2013) argumenta que os conhecimentos são continuamente afetados por novas condições históricas, por isso, na formação inicial, [...] tanto os conhecimentos teóricos específicos da formação do professor de Português quanto à recriação destes no espaço da prática pedagógica se constituem orientados por forças históricas movidas pela complexidade e pela contradição que lhe são constitutivas”. (RIBEIRO, 2013, p. 273). Nessa perspectiva, entendemos que a discussão e reflexão contínuo sobre o fazer pedagógico é o caminho para qualificarmos o processo de formação e definirmos nossas intencionalidades nesse trabalho.

#### 4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste artigo, fizemos uma breve retomada dos contextos contemporâneos envolvendo as TDIC e verificamos que as tecnologias midiáticas vêm assumido um papel significativo na configuração/organização da cibercultura em que os diferentes textos hipermidiáticos são produzidos. Isso gera novos olhares para as tecnologias e acaba por promover um processo de resignificação, pois “As mídias [...] invadem o cotidiano das pessoas e passam a fazer parte dele. Para seus frequentes usuários não são mais vistas como tecnologias, mas como complementos, como companhias, como continuação de seu espaço de vida”. (KENSKI, 2003, p. 25).

Considerando esse contexto contemporâneo e a complexidade de saberes mobilizados na formação inicial - científicos, didático-pedagógicos e oriundos das TDIC -, nossa busca foi observar em que medida os saberes sobre as TDIC e aspectos voltados aos multiletramentos, explorados na formação inicial, seriam mobilizados nas atividades elaboradas pelos licenciandos.

A análise evidenciou que, embora os licenciandos já tivessem explorados alguns aspectos nas disciplinas do curso de formação inicial e dominassem os recursos tecnológicos disponíveis, eles apresentaram dificuldades para mobilizar esses recursos em seu fazer docente, ou seja, não ocorreu uma elaboração dos conhecimentos explorados pela instância formadora (universidade) para atuação dos estagiários nas suas aulas de regência na disciplina de Estágio Obrigatório I. Verificamos que a tecnologia ainda é utilizada como um recurso didático e pouco se consegue explorar a concepção de multiletramento, a multiplicidade de culturas e de semioses nas propostas desenvolvidas pelos alunos.

Essas observações jogam luzes sobre a necessidade não só de estreitarmos as relações teoria-prática, como também de dinamização do currículo de formação inicial dos futuros professores. Tal abordagem implica considerar os contextos e as culturas dos sujeitos envolvidos no processo educacional a fim de atender/dialogar a/com as demandas contemporâneas.

## REFERÊNCIAS

- BATES, A. **Managing Technological Change**: Strategies for College and University Leaders. San Francisco: Jossey Bass, 2000.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**, aprovado em 9 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em 14 março 2019.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": new literacies, new learning, **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/files/2009/03/pedagogiesm-litsarticle1.pdf>>. Acesso em: 11 abril. 2019.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 10, p. 47-56, Curitiba, 2003.
- KLEIMAN, Ângela Bustos. Letramento na contemporaneidade. **Revista Bakhtiniana**. n. 9 (2). ago./dez., p. 72-91, São Paulo, 2014.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.
- LEMOS, André. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: B. Cope, & M. Kalantzis. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures** (pp. 9-37). New York: Routledge, 2000.
- REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi; SILVEIRA, Ana Paula P. Aos olhos de uma criança: o videoclipe como prática de letramento. **INTERDISCIPLINAR: Revista de Estudos em Língua e em Literatura.Sergipe**. V. 27 . jan-jun, p. 107-120, 2017.
- RIBEIRO, N. B. O discurso da relação entre teoria e prática na formação do professor de Português. **SIGNUM: Estud. Ling., Londrina**, n. 16/2, p. 271-292, dez. 2013.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012
- \_\_\_\_\_. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.
- STREET, Brian. Multimodalidade. In: **Glossário Ceale**. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>>. Acesso em: 06 abr. 2019.
- XAVIER, Antônio Carlos. **A era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Análise linguística 85, 100, 102

Argumentação 2, 24, 33, 34, 135, 136

Atos de Fala 66, 68, 76

### C

Contemporâneo 42, 53

### D

Ditadura Militar 1, 5, 7, 10, 11, 55, 56, 57, 59, 63, 65, 104

### E

Educação Brasileira 2, 268, 276

Escrita 85, 156

### G

Gênero 35, 205, 248

### L

Leitura 5, 30, 66, 84, 85, 100, 101, 263

Leitura na escola 66

Letramento literário 24, 33, 34

Linguagem 2, 13, 33, 36, 50, 53, 101, 102, 146, 157, 193, 198, 260

Literatura 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 33, 34, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 84, 114, 130, 131, 174, 191, 198, 204, 210, 248, 259

### M

Masculinidade 248

### O

Oralidade 85

### P

Pedagogia de Multiletramentos 8, 175, 176, 180, 181, 182

## **R**

Retórica 24, 31, 33, 269

Romance épico 114

Romance histórico 114

## **S**

Sociedade 13, 33, 53, 187, 211, 247, 248, 259

## **T**

Textos instrucionais 66

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-530-3



9 788572 475303