

RESPONSIVIDADE E MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Jannayna Maria Nobre Sombra²
Risoleide Rosa Freire de Oliveira³

RESUMO

Este artigo tem como proposta apresentar práticas de linguagem, numa perspectiva dialógica, realizadas por meio de oficinas interventivas, com uma turma de 7º ano, em uma escola pública do município de Fortaleza-CE, no intuito de promover a responsividade discente no ensino fundamental, dificuldade ainda vivenciada nesta etapa, na qual os alunos necessitam ter esse domínio discursivo para se manifestar discursivamente diante de discursos e textos com os quais têm contato. Para tanto, respalda-se na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, com destaque nos conceitos de gênero discursivo e atitude responsiva e nos estudos dos multiletramentos, pois nesse estudo o gênero discursivo carta argumentativa e as postagens pertinentes ao tema serão veiculadas no Instagram. O trabalho ancora-se, ainda, numa abordagem qualitativa e intervencionista, baseado numa pesquisa concluída no ensino fundamental, com destaque das oficinas enquanto recurso metodológico. Os resultados demonstram que a mediação estabelecida entre docente e discentes durante a realização das oficinas permitiram aos alunos manifestar-se de forma mais responsiva mediante as produções das cartas argumentativas e as práticas multiletradas em ambientes digitais, o que ressalta o papel importante das práticas dialógicas para desenvolver atitudes mais ativas e responsivas no aluno do ensino fundamental.

Palavras-chave: Práticas de linguagem, Responsividade, Multiletramentos, Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

A dificuldade dos alunos em se posicionar com mais responsividade diante de textos e de problemáticas sociais, observada durante as aulas de língua portuguesa, conduz a investigação deste artigo no intuito de possibilitar o desenvolvimento de uma atitude responsiva discente diante das demandas escolares e sociais.

Os textos e discursos produzidos em sala de aula, muitas vezes, compõem apenas uma nota, distanciando a linguagem do seu uso social. Assim, os discentes não reconhecem o gênero como manifestação da linguagem e de suas ideias, as práticas de leitura e de escrita são concebidas, desta forma, como vazias e sem um propósito.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Mestranda do curso Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, jannanobre@gmail.com.

³ Doutora em Estudos da Linguagem, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, risoleiderosa@gmail.com.

Diante desta problemática, este estudo apresenta uma pesquisa-ação concluída com estudantes do Ensino Fundamental II, em uma turma de 7º ano, realizada por meio de oficinas interventivas, pautadas na perspectiva dialógica da linguagem, a fim de despertar a responsabilidade discente.

Assim, neste trabalho, os alunos, em interações dialógicas com outros interlocutores, desenvolvidas ora na produção das cartas argumentativas ora na mídia social Instagram, expressam seus anseios e vontades, com a intenção de sanar as problemáticas escolares que os atingem, o que possibilita, dessa forma, mudar o seu entorno social.

O trabalho respalda-se nos estudos dos gêneros discursivos e da atitude responsiva (Bakhtin, 2000), conceitos importantes à proposta interventiva das oficinas, ao considerar a manifestação da linguagem marcada pela relação dialógica entre os interlocutores envolvidos.

O conceito de atitude responsiva que subsidia os objetivos deste artigo, consiste segundo Bakhtin (2000), em um enunciado acompanhado de uma resposta, de forma imediata ou retardada, em resposta a outro enunciado proferido antes ou depois dele.

É nesse entrecruzar de vozes que a linguagem se materializa, visto que a linguagem, marcada pelas relações dialógicas, efetiva-se como “acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218-219).

A escolha da carta argumentativa como mediador da responsabilidade discente se deu porque esse gênero representa um meio pelo qual os alunos podem manifestar suas ideias e desejos relativos às demandas escolares, em interação dialógica com os interlocutores envolvidos nas situações de comunicação. Nesse contexto, o aluno se dirige a alguém específico para tentar resolver os problemas da esfera escolar e manifesta, por meio de uma relação dialógica, seu discurso com responsabilidade.

A carta argumentativa, portanto, é coerente à perspectiva dos gêneros discursivos, pois é um gênero indispensável para a formação cidadã e discursiva do sujeito, ao permitir que ele atue efetivamente como instrumento na obtenção de reivindicações e direitos, em um processo de interação a fim de articular ideias e posicionamentos, uma vez que conforme Köche, Boff e Marinello (2014) a carta argumentativa é um meio pelo qual o aluno pode expressar suas visões de mundo.

O trabalho pauta-se, ainda, nas considerações sobre os multiletramentos, visto que nas oficinas evidencia-se o desenvolvimento de práticas multiletradas, com a publicação das cartas argumentativas, bem como de postagens sobre as temáticas trabalhadas. No ambiente digital, o aluno pode postar fotos, comentários, compartilhar, curtir, apropriar-se de discursos

alheios e construir seu discurso, contribuindo, assim, para atuar responsivamente frente às problemáticas escolares.

Com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), mudanças relativas ao contexto educacional precisam ser revistas, já que surgiram outras práticas de leitura e escrita, ampliando a noção de letramentos para múltiplos letramentos ou multiletramentos (ROJO, 2009, ROJO; MOURA, 2012).

Assim, a escola não pode mais se distanciar desse cenário, em que as tecnologias e os diversos gêneros e ambientes digitais se fazem presentes. Esse panorama já faz parte do cotidiano dos alunos, que se utilizam de mídias, de gêneros e de ambientes digitais em diversas situações comunicativas.

Dessa forma, faz-se necessário que professores estejam abertos à inserção dessas novas práticas de leitura e de escrita. O docente deve mediar a construção de conhecimentos e ao aluno cabe o papel de sujeito ativo, utilizando-se dos recursos tecnológicos, dos espaços digitais para a construção de conceitos, valores e atitudes. Nesse trabalho, o Instagram permite o desenvolvimento de práticas multiletradas, em que o aluno se posiciona, compartilha, apropria-se de outros discursos, na construção dos seus, de forma interativa, com os outros interlocutores, o que contribui para afirmação da responsividade discente.

Espera-se com as oficinas interventivas despertar a importância de o aluno ser responsável, a fim de que produzam textos e discursos com uma postura reflexiva, crítica e de forma responsiva para que atue frente aos problemas escolares com os quais convive.

METODOLOGIA

O aporte metodológico deste estudo considera uma abordagem qualitativa e intervencionista. Essa perspectiva atende aos propósitos de possibilitar à professora e aos alunos meios para resolverem às demandas sociais que os afetam. Assim, nas oficinas procura-se intervir na formação dos estudantes por meio das práticas de linguagem realizadas a fim de que ele desenvolva uma postura crítica e autônoma diante dos textos e discursos produzidos.

Adota-se, deste modo, as oficinas propostas por Candau et al. (2013), uma vez que elas possibilitam inter-relacionar teoria e prática em uma perspectiva dialógica de linguagem, ao permitir que práticas coletivas de linguagem ocorram na interação entre professor e aluno, o que descentraliza a figura docente. Deste modo, as oficinas podem se constituir “em local de trabalho e também de ensino-aprendizagem”, de acordo com Candau et al. (2013, p. 162).

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Nesse sentido, as oficinas propostas efetuam-se mediante práticas de linguagem escrita, oral ou em ambientes digitais, com o gênero em estudo carta argumentativa, para que o aluno, em interação com os demais interlocutores, torne-se um sujeito mais autônomo e responsivo.

As oficinas organizam-se com base nas dimensões defendidas por Candau et al. (2013), as quais são definidas como: ver, saber, comprometer-se e celebrar.

Na primeira dimensão, “[...] é importante para ter presente que todo e qualquer ser humano em processo de aprendizagem tem algum conhecimento sobre o tema a ser estudado[...]”. A segunda dimensão, a do saber, “relaciona-se mais propriamente a aprendizagem do novo”. A dimensão comprometer-se, terceira apontada, “indica um retorno à realidade já vista na primeira dimensão, no entanto, não é uma volta ao mesmo. Esse retorno deve ser iluminado pelo novo conhecimento construído através da dimensão do aprofundamento”. Já a última dimensão, celebrar, “[...] tem como marca a alegria pelas conquistas, a admiração em relação ao novo [...]”. (CANDAU et al., 2013, p. 165-166).

Os autores destacam que as oficinas, ao passar pelas quatro dimensões do ver ao agir, refletem uma ação transformadora a fim de modificar algo na realidade vista e analisada. Ao considerar essa proposta de transformação, as práticas de linguagem, neste trabalho, referem-se ao social, em que as produções das cartas argumentativas se subsidiam na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin e voltam-se ao contexto social e histórico do aluno, ao tratar dos problemas existentes na escola. As temáticas ressaltadas nas produções das cartas argumentativas, nesse sentido, estão em consonância com a realidade dos discentes, o que pode garantir uma melhor escrita dos textos, pois já familiarizados com a temática sentem-se mais atuantes e responsivos.

Para dar conta dessas possibilidades de transformação, apresentam-se seis oficinas desenvolvidas em uma turma de 7º ano do ensino fundamental dois, buscando despertar a responsividade discente em diversas práticas de linguagem que demandam ao aluno assumir uma postura mais autônoma e responsiva. As oficinas se realizaram geralmente em duas aulas de 55 minutos, em diversos espaços da escola.

A primeira oficina voltou-se para conhecer os problemas existentes no espaço escolar. Assim, por meio de uma visita aos espaços da escola, os estudantes identificaram diversas problemáticas apontadas pelos segmentos que compunham a escola.

No primeiro momento, houve o reconhecimento e reflexão sobre os principais problemas apontados pelos alunos e pelos diversos servidores, no intuito de despertar no discente o conhecimento sobre o tema a ser estudado. Indagou-se algumas questões aos alunos sobre os principais problemas da escola, se conheciam os problemas de outros espaços no ambiente escolar e se saberiam como resolvê-los. Salientou-se, ainda, a necessidade de escutar o outro na identificação dos problemas.

Vários problemas foram apontados, desde violência à falta de materiais na escola, a fim de responder a existência de problemas nos outros segmentos da instituição escolar, os discentes se propuseram a indagar os profissionais que trabalhavam na escola. Essa resolução teve grande importância, pois a voz do outro começava a ser valorizada, reforçando a relação dialógica da linguagem.

Para dar respostas as indagações feitas, os alunos disseram que poderiam resolver os problemas conversando com a gestão escolar, a docente propôs que isso fosse feito mediante um gênero discursivo. Os estudantes sugeriram um e-mail ou carta, a professora explicou que essa tarefa poderia acontecer por meio de cartas argumentativas. Assim, escolheu-se o gênero mediador deste estudo.

Na segunda etapa da oficina, após a anotação das indagações para saber as problemáticas vivenciadas na escola, decidiu-se que em grupos as entrevistas seriam realizadas, articulando os conhecimentos e vivências dos alunos. Desse modo, formou-se grupos ou duplas para entrevistar os diversos segmentos da escola. Foi um momento valioso de interação e valorização da voz do outro.

O terceiro passo foi destinado a um aprofundamento relativo às problemáticas escolares. Após a realização das entrevistas, os problemas apontados foram escritos na lousa, para se fazer uma reflexão, visto que não constituíam problemas apenas dos alunos, mas de todos que conviviam na escola. Houve um debate e foram feitos vários posicionamentos orais acerca dos problemas da escola.

Para realizar o quarto passo, os resultados das entrevistas foram entregues à professora e serviram de base para diagnosticar os principais problemas a serem apresentados na oficina posterior. A situação vivenciada permitiu o reconhecimento do discurso do outro revelado na entrevista.

A segunda oficina referiu-se aos diálogos vivenciados na escola e teve como objetivo destacar os problemas de maior relevância, os quais foram apontados pelos alunos e servidores, em geral.

Nesta oficina, aplicou-se um questionário elaborado antecipadamente pela professora, com base nos problemas levantados durante a entrevista pelos funcionários dos diversos segmentos da escola. Assim, de forma dialógica todos os funcionários conheceram as problemáticas do espaço escolar a fim de escolher aqueles que consideravam mais relevantes. Nesse sentido, reconhecia-se também o posicionamento alheio e não apenas o seu posicionamento na escolha dos problemas mencionados.

O primeiro momento, referente ao ver, realizou-se com a visita dos alunos, em grupos, novamente a vários espaços da escola para a aplicação do questionário. Em um trabalho que se propõe o despertar do ato responsivo, o entrecruzar dos diversos olhares alheios foi de grande importância, pois permitiu compreender o problema que atinge cada espaço escolar e cada funcionário. E nessa manifestação da voz do outro, do desejo do outro, o aluno posiciona-se de forma autônoma diante de outras vozes e de outros discursos na construção do seu discurso e responsividade.

No segundo momento, dedicado ao saber, organizaram-se as respostas dos questionários e iniciou-se um momento de reflexão sobre as problemáticas. Na etapa posterior, teve-se o intuito de refletir sobre as problemáticas, assim, perguntou-se aos educandos quais eram os principais pontos lembrados pelos funcionários e se coincidiam com os problemas levantados pelos discentes. Este procedimento consistia em incitar o aluno a valorizar o olhar do outro, os desejos, para que em interação com outras vozes e ideologias construísse o seu posicionamento.

No momento seguinte, houve bastante diálogo sobre as problemáticas. A maioria dos discentes quis se posicionar, esse fato já revelava um caminhar para uma manifestação mais responsiva na turma de 7º ano.

Na aula seguinte, desenvolveu-se a terceira oficina, a qual foi destinada a debater sobre as problemáticas evidenciadas nas oficinas anteriores. No primeiro passo, reconheceu-se algumas problemáticas escolares, principalmente relativas à estrutura e à convivência na escola. A turma dividiu-se em grupos para dialogar e tecer opiniões sobre um dos temas.

O segundo momento se deu com a divisão e a observação de cada grupo de acordo com as temáticas levantadas. A turma foi dividida em cinco grupos, conforme os temas mais relevantes que contemplavam desde salas quentes até a falta de participação dos pais.

Na etapa seguinte, solicitou-se que os grupos, de forma crítica e reflexiva, analisassem o problema e a possível solução para saná-lo. O último passo dessa oficina aconteceu com a proposta de várias resoluções aos problemas dadas pelos grupos. Essa etapa reforçou o estabelecimento da responsividade discente. Salienta-se que o principal interlocutor eleito nas cartas seria a gestão escolar, assim os alunos destinaram as cartas à diretora, principal ponte entre discentes e os demais órgãos governamentais.

A oficina quatro destinou-se ao estudo dos aspectos composicionais, temáticos e estilísticos da carta argumentativa.

Deste modo, no primeiro momento da oficina, destinado ao ver, indagou-se aos alunos se eles já tinham lido ou se conheciam o que era uma carta argumentativa, os

estudantes apenas responderam que era um texto escrito para falar com alguém, mas não reconheceram o fato do teor argumentativo na carta. O que foi explicado ainda nessa oficina pela professora.

No segundo momento, aprofundou-se o conhecimento com saberes sobre o gênero discursivo em estudo, assim foram entregues cópias de carta argumentativa de reclamação e de solicitação, para destacar os propósitos comunicativos do gênero. No terceiro passo, após as leituras, enfatizou-se a presença dos interlocutores, os argumentos utilizados, bem como as temáticas existentes nas cartas e realizou-se um debate sobre os assuntos dos textos.

A última etapa foi dedicada ao momento de expor no quadro a análise coletiva das cartas. Durante esse momento, ressalta-se que os discentes se posicionaram frente as temáticas tratadas, além de reconhecerem as diversas características do gênero, dialogaram e se manifestaram responsivamente. Deste modo, foi possível uma revisão compartilhada dos principais aspectos da carta argumentativa. Para esse momento de celebração, foi informado que na oficina seguinte haveria produções de cartas pelos alunos.

A quinta oficina realizou-se mediante a escrita de cartas argumentativas em que se evidenciou como temáticas os problemas da comunidade escolar. No primeiro momento, foi realizada uma breve revisão sobre as características da carta argumentativa. Na etapa seguinte, os alunos deram início a escrita, em grupos e de forma dialógica, com debates sobre as temáticas e a construção de seus textos.

Na terceira fase dessa oficina, houve troca das cartas produzidas entre os grupos, de forma que um grupo revisasse a produção do outro, antes do momento de reescrita. Esta etapa é fundamental, uma vez que consideramos o processo de reescrita importante ao trabalho com os gêneros discursivos e com as práticas de linguagem, pois o aluno ao reescrever seu texto, reflete, aprimora e reconstrói sua produção, o que contribui para torná-lo mais autônomo e responsivo. Logo, os alunos puderam compreender o ato da reescrita de seus textos, de forma a aprimorá-los sob os aspectos discursivos e linguísticos, evidenciando, respectivamente, o polo do enunciado e o polo da oração (OLIVEIRA, 2016).

A quarta etapa foi um momento de celebrar as observações feitas e concretizar a reescrita. Ressalta-se que alguns grupos terminaram o processo de reescrita na última oficina descrita a seguir.

Na última oficina, após criação de um perfil no Instagram, solicitou-se aos alunos que criassem pseudônimos para participarem de um perfil, em que as cartas seriam expostas e comentadas. No segundo momento, os alunos usaram aparelhos de celular para o acesso a mídia social Instagram. Na etapa seguinte, eles pesquisaram frases, imagens para utilizarem

como manifestação dos seus discursos. Pediu-se também que eles comentassem a postagem do outro, permitindo o estabelecimento das relações dialógicas.

Para o momento de celebração, alguns alunos direcionaram seus discursos a outros, compartilhando postagens e marcando interlocutores, como o perfil da escola. As práticas multiletradas desenvolvidas nessa oficina demonstraram que os discentes se apropriaram de outros discursos, em interação com os demais interlocutores, para construir os seus discursos e textos, o que colaborou para a instauração da responsividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas oficinas propôs-se oportunizar que os discentes concretizassem a linguagem do ponto de vista dialógico ao vivenciarem situações reais de interação sociodiscursiva. Assim, nas práticas de linguagem destacam as características discursivas, permitindo ao aluno argumentar, posicionar-se diante dos temas, possibilitando que sua voz seja ouvida e provoque mudanças no espaço escolar.

No processo de escrita discente e nas intervenções feitas pela professora propiciou-se estímulos para estabelecer práticas dialógicas a fim de que os alunos, em meio as condições concretas de uso da linguagem, aos aspectos composicionais do gênero e às características linguísticas, demonstrassem responsividade.

Foi fundamental permitir ao aluno que ele percebesse a voz discente que grita e pede mudanças, compreendendo que a carta argumentativa tem um propósito social. Nesse sentido, as práticas dialógicas possibilitaram mais do que analisar os aspectos estruturais, porque se consolidaram para os alunos como práticas efetivas de linguagem, destacando o outro, como parte importante neste processo, pois “A língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220).

A seguir apresenta-se um trecho de uma carta argumentativa que contempla o tema salas quentes e a necessidade de ar-condicionado na escola, desejo dos discentes revelado nas produções.

Assim, gostaríamos de pedir que providencie ar-condicionado para todas as salas, pois o calor prejudica a nossa aprendizagem, já que perdemos a nossa atenção nas aulas.

Percebe-se nesse trecho uma solicitação da aluna à gestão escolar a fim de sanar o problema do calor nas salas de aula. A discente deixa claro a importância do ar-condicionado ao argumentar que o calor provoca a desatenção e prejudica a aprendizagem dos alunos. Esse posicionamento corrobora para que o aluno de forma crítica e reflexiva, manifeste-se de maneira responsiva. Nessa mesma carta, a aluna dirige-se à gestão e solicita que seu pedido seja visto com carinho, na busca de uma possível solução, conforme está expresso a seguir.

Então, solicitamos para resolver o nosso problema, não se esqueça de que somos ótimos alunos, lembre-se com carinho o nosso pedido.
Agradeço sua compreensão.

Nas cartas argumentativas atestam-se posicionamentos dos alunos, que refletem sobre os problemas escolares e dialogam, na tentativa de solucioná-los. Assim, observa-se a instauração da responsividade discente, uma vez que o estudante não é mais um ser passivo que se acomoda e espera os eventos acontecerem, pois agora ele debate, interfere e tenta agir em seu meio.

Na rede social, tem-se o prosseguimento da responsividade discente, pois o ambiente permite ao aluno ler, compreender, produzir e construir conhecimentos nesse contexto discursivo.

Destaca-se que essas intervenções devem ser valorizadas pelas instituições escolares, já que enquanto formadora de sujeitos sociais, reflexivos e críticos, precisa levar em consideração a existência de gêneros discursivos, impressos, orais e em ambientes digitais. Toda essa multiculturalidade faz parte da vida dos alunos, a escola, deste modo, não pode negar essa existência.

Este fato permite evidenciar que as aulas, sobretudo relacionadas às práticas de linguagem, precisam estar vinculadas às necessidades discentes, associadas ao contexto sociocultural do aluno, por isso leitura e escrita devem ser permeadas de práticas dialógicas, concretizadas em gêneros que os acompanham em sociedade.

Nesse viés, a proposta interventiva aplicada, por meio das oficinas, deixa evidente a importância do papel do professor enquanto mediador do trabalho com as práticas de linguagem, além disso, o recurso metodológico adotado foi essencial para promover interação entre os interlocutores no uso do gênero e nas situações de comunicação, estabelecendo uma construção dialógica entre os pares discente e docente. Ademais, atendeu à expectativa dos objetivos desse estudo, pois oportunizou aos discentes se conscientizarem mais como seres

pensantes, capazes de agir, em diálogos com outros, apropriando-se de múltiplas práticas de linguagem para assumirem seus posicionamentos discursivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto neste artigo, as práticas de linguagem desenvolvidas por meio das oficinas com atividades relacionadas ao uso do gênero discursivo e de práticas multiletradas, podem despertar uma maior responsividade do aluno do ensino fundamental, uma vez que possibilita a ele a reflexão, a criticidade e a autonomia diante das demandas sociais e discursivas com as quais vivencia.

As práticas de linguagem desenvolvidas na escola necessitam considerar a utilização dos gêneros discursivos, visto que os gêneros constituem o meio pelos quais as pessoas dialogam nas diversas situações de comunicação. Nas atividades realizadas, a carta argumentativa não significou apenas mais um texto, mas associou-se às necessidades do educando e colaborou para que se posicionasse em determinada esfera de comunicação.

No tocante às mídias sociais, elas possibilitaram ao aluno, em um processo interativo, a apropriação de práticas multiletradas, pois os discentes se manifestaram em relação aos discursos do outro, interagiram, colaboraram com outros discursos e apresentaram-se enquanto sujeito que tem voz, de forma a construir seu discurso com responsividade.

Logo, considera-se que o processo interventivo adotado, mediante as oficinas, colaborou para a interação entre professor e aluno, enquanto sujeitos envolvidos nas diversas situações comunicativas, além de reafirmar a importância do trabalho com as práticas de linguagem vinculadas às necessidades que os discentes enfrentam em suas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão. Rev. trad. Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CANDAU, Vera Maria; PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; SCAVINO, Suzana; AMORIM, Viviane. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.
- KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete M. Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. **Revisão de textos:** da teoria à prática. Natal, RN: EDUFRN, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21448>>.

Acesso em: 06 ago. 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos:** escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.