

OS GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO “LINGUAGENS EM INTERAÇÃO”

Mayara Xavier Vito Pezarino¹
Eliana Crispim França Luquetti²

RESUMO

O presente trabalho tematiza a abordagem dos gêneros textuais multimodais no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP). Sendo assim, buscou-se responder à seguinte questão-problema: como os gêneros textuais sob a perspectiva da multimodalidade são apresentados no LDP? Este trabalho objetivou discutir de que forma os gêneros textuais multimodais têm se expandido no LDP do Ensino Médio (EM). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental que, em um primeiro momento, fundamentou-se nos seguintes teóricos: Bunzen (2022); Marcuschi (2008); Ribeiro (2016); Rojo (2012), entre outros. Posteriormente, realizou-se uma análise do LDP “Linguagens em Interação: Língua Portuguesa”, a fim de analisar como os gêneros textuais multimodais são apresentados neste material. Essa análise foi realizada com base nas questões norteadoras: (01) Há diferença na abordagem dos gêneros não digitais para os gêneros digitais? (02) A abordagem do gênero concentra-se no uso do texto como pretexto, apenas para a discussão de aspectos gramaticais? (03) O formato de apresentação dos gêneros textuais aponta para a perspectiva da multimodalidade? Como resultados, observou-se que, parcialmente, a abordagem dos gêneros textuais ainda acontece com base nos aspectos meramente gramaticais. Conclui-se que apesar de a coleção trazer, em alguns exercícios, uma abordagem mais tradicional dos gêneros textuais, ela apresenta a diversidade de gêneros existentes, fator que contribui com a ampliação do repertório linguístico e/ou sociocultural dos educandos. Por esse motivo, cabe ao professor, em sua prática pedagógica, adequar a atividade proposta à realidade da sua turma, pois, o Livro Didático (LD) não deve ser o único material utilizado na sala de aula.

Palavras-chave: Multimodalidade, Língua Portuguesa, Livro Didático.

INTRODUÇÃO

O rápido acesso à informação e à comunicação tem influenciado nas relações humanas, ou seja, a imagem tem estado cada vez mais presente na circulação de informações entre os usuários, principalmente na troca de mensagens e emoticons pelos dispositivos móveis. Essa situação facilita a manipulação e edição dos textos por meio das ferramentas digitais, as quais contribuem para o aumento dos materiais multimodais.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mayarapezarino@gmail.com;

² Professora orientadora: Doutora em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, elinafff@gmail.com.



Nesse sentido, essa diversidade de modos semióticos promove uma reorganização do meio social como também da produção do conhecimento.

Os gêneros textuais multimodais podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem, pois, segundo Rojo (2012), é necessário incluir os textos oriundos do ambiente digital no âmbito educacional, por fazerem parte da realidade dos alunos. O conteúdo ensinado na sala de aula precisa estar relacionado com a vivência do discente, fator que está conectado à pedagogia dos multiletramentos, isto é, trazer os gêneros, mídias e linguagens que os educandos já conhecem para o contexto educacional, de modo que se tenha uma perspectiva crítica, pluralista, ética e democrática e promova a imersão do corpo discente em letramentos críticos.

Este trabalho pretendeu responder à seguinte questão-problema: como os gêneros textuais sob a perspectiva da multimodalidade são apresentados no LDP? Partiu-se da hipótese de que o LDP ainda não potencializa e promove a expansão da perspectiva da multimodalidade no ensino de Língua Materna (LM) sob a ótica dos gêneros textuais. Além disso, pressupôs-se que as práticas pedagógicas se encontram estagnadas ao ensino de gramática normativa e, quando realizam a abordagem de gêneros textuais, restringem-se ao texto como mero objeto artificial de extrair aspectos da Gramática.

O objetivo geral foi discutir de que forma os gêneros textuais multimodais têm se expandido no LDP do EM. Para isso, teve-se como objetivos específicos: conceituar os gêneros textuais multimodais; discorrer sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP); e analisar a abordagem do LD sob a perspectiva da multimodalidade.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa que, inicialmente, recorreu à bibliografia, tendo fundamentação teórica em: Bunzen (2022), por apresentar o ensino da produção textual e escrita no EM; Marcuschi (2008), pelo trabalho com os gêneros textuais; Ribeiro (2016) e Rojo (2012), pela abordagem dos gêneros textuais multimodais na sala de aula por meio da perspectiva dos multiletramentos, salientando como o ensino de LP pode ser produtivo por meio da utilização desses gêneros. Ademais, foi analisado o LD específico de LP, “Linguagens em Interação: Língua Portuguesa”, do EM, proposto pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021, com ciclo de vigência até o ano de 2024.

CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS



Os gêneros textuais “são formações interativas, multimodalizadoras, e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. [...] Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (Marcuschi, 2011, p. 20). Assim, os gêneros textuais funcionam como objetos de estudo do ensino das línguas e das linguagens por meio de regulações e prescrições sociais.

Marcuschi (2008) menciona que é relevante trabalhar com os gêneros emergentes do meio digital, por provocarem uma reflexão acerca dos conceitos tradicionais de textualidade, como também permitirem que a oralidade e a escrita sejam repensadas. Enfatiza-se aqui as mudanças trazidas pela tecnologia, ela potencializou a multimodalidade, fazendo com que a leitura e produção de textos se diferenciem daquelas utilizadas anteriormente.

Com base nos pensamentos de Kress, Ribeiro (2021) frisa que “[...] é especialmente relevante, nos dias de hoje, compreender que gênero e discurso são elementos inseparáveis do estudo do texto, já que a palavra, isoladamente, fornecerá uma teoria ou uma explicação apenas parcial do processo de produção de sentidos” (p. 91-92).

Consoante a isso, os gêneros multimodais podem ser compreendidos como os textos que são compostos “[...] por palavras, imagens, sons, cores ou quaisquer outros modos semióticos de comunicação” (Araújo; Gualberto, 2018, p. 61). Por sua vez, torna-se importante deixar claro que apesar desses gêneros terem sido potencializados pelo ambiente digital, eles não estão restritos à perspectiva digital, logo, “a abordagem multimodal deve ser reconhecida em toda atividade de produção de sentido, a fim de que o estudante se torne um leitor proficiente e crítico” (p. 56).

Infere-se que a tarefa de delimitar as especificidades dos gêneros textuais não se configura como fácil. Todavia, é nítido que a realização deles está intrinsecamente conectada aos aspectos interacionais e comunicativos, sendo essenciais para a linguagem e sociedade.

AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE

É necessário que a atuação docente acompanhe os passos da sociedade, esteja a par dos aspectos econômicos, culturais e até mesmo políticos, os quais sustentam o ambiente social, com o intuito de formar sujeitos ativos e participativos. As mudanças no mundo contemporâneo incluem as múltiplas modalidades e semioses que compõem os



textos contemporâneos, aqueles que estão presentes no ambiente digital, por isso, torna-se importante que o ensino de língua contribua com o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, que ajudarão os discentes a lidarem com esses textos (Mendonça; Bunzen, 2013).

Observa-se que a preparação dos alunos para lidar com a sociedade moderna implica uma prática docente reflexiva acerca dos variados dispositivos de leitura e escrita. Nesse sentido, a atuação do professor e suas propostas metodológicas na sala de aula influenciarão na maneira em que os discentes poderão se apropriar da linguagem. Isso indica que as atividades de língua devem ser contextualizadas, integradas às demandas sociais contemporâneas, de modo que o sujeito compreenda o processo interativo e/ou comunicativo de forma produtiva.

Para isso, o ensino de LP deve partir do trabalho com os gêneros textuais tanto na produção quanto na compreensão dos textos de diversos meios e mídias, principalmente por causa do aumento da presença das múltiplas linguagens. Consoante a isso, Bezerra (2010, p. 49) declara que “[...] o ensino de português deve privilegiar o texto e gêneros os mais diversos possíveis. Consequentemente, os textos da mídia, que são inúmeros, têm um lugar de destaque”.

Dessa forma, “[...] o professor e a escola teriam de aderir às tecnologias por razões semióticas e políticas” (Ribeiro, 2021, p. 145). Além de poder promover a ampliação das noções de texto, essa situação possibilita um ensino produtivo de leitura e escrita, cujo foco está nas interações comunicativas.

Percebe-se que o educador deve assumir uma postura ativa frente a essas mudanças, recorrendo a abordagens metodológicas que oportunizem a expressão verbal dos educandos, seja oral, seja escrita. Essa ação docente é essencial, visto que “[...] o professor parece estar acostumado a esperar que lhe digam o que ele tem que fazer. Como a tradição era seguir à risca, lição por lição, os livros didáticos, o professor ‘aprendeu’ a não ‘criar’, a não ‘inventar’ seus programas de aula” (Antunes, 2003, p. 108).

Diante do que foi exposto, as instituições escolares devem fazer uma reformulação pedagógica, considerando um ensino voltado para as múltiplas linguagens disponibilizadas pelo universo digital e as diversas competências de letramento no meio social. Contudo, destaca-se que a inserção tecnológica no ambiente educacional não é suficiente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a busca por essa melhoria deve ser realizada em conjunto por meio de políticas públicas eficientes.



ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO “LINGUAGENS EM INTERAÇÃO”

É importante salientar que antes de passar os conteúdos para os discentes, o docente precisa ser criterioso ao avaliar as atividades propostas pelo LD. Ele deve analisar se determinada tarefa será modificada e adaptada para a realidade da turma ou descartada. Oliveira (2010) propõe alguns critérios que podem nortear o professor nessa análise:

- (1) clareza do objetivo da atividade; (2) viabilidade de realização da atividade; (3) clareza das instruções para os alunos; (4) relevância pedagógica da atividade; (5) familiaridade dos alunos com o vocabulário do texto; (6) familiaridade dos alunos com o tema do texto; (7) familiaridade dos alunos com o gênero textual (p. 100).

O livro utilizado para a análise foi o da coleção “Linguagens em Interação: Língua Portuguesa”, de volume único para o EM, produzido pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), distribuído pela editora Moderna e sob a autoria de Juliana Vegas Chinaglia. Ele objetiva proporcionar “a aprendizagem das diferentes práticas de linguagem, mobilizadas nas interações sociais dentro e fora da escola” (Chinaglia, 2020, p. 3), conforme está representado na figura 1:

Figura 1 – Linguagens em Interação – Língua Portuguesa



Fonte: Chinaglia (2020).

Seguindo as concepções de Mendonça e Bunzen (2013), optou-se pela análise do livro para o EM, por ser o nível da EB em que os alunos estão imersos na cultura e/ou no



ambiente digital, principalmente nas redes sociais, em que os gêneros digitais multimodais são mais recorrentes.

Realizou-se um levantamento dos gêneros textuais multimodais presente no material didático escolhido; dos 45 encontrados, apenas 19 são classificados como digitais, entretanto, muitos desses gêneros podem ser apresentados tanto de forma impressa quanto no formato digital. Marcuschi (2010) confirma essa situação quando diz que os gêneros são diversificados em seus formatos e possibilidades.

Muitos dos gêneros textuais multimodais apresentados estão com o link de acesso, visualiza-se, assim, a presença da multimodalidade no ensino por meio do ambiente digital, em outros termos, conforme observado no material didático em análise, os gêneros multimodais tradicionais estão assumindo novas formas e migrando para o digital. Nesse cenário, surge possibilidades para o trabalho com os textos do ambiente digital, como, por exemplo, a hipertextualidade que “[...] pode ser problematizada a partir da navegação pelos links [...] Qual a função do link no texto? Como este link se integra a outras mídias (música, imagem, vídeo)? Qual será a intenção do autor ao sugerir determinado link, em determinado ponto do texto?” (Zacharias, 2016, p. 25).

Após essas considerações, foram estabelecidos critérios para a análise dos conteúdos apresentados, baseados em teorias sociointeracionistas. Esses critérios são respondidos na análise e discussão dos resultados: (01) Há diferença na abordagem dos gêneros não digitais para os gêneros digitais? (02) A abordagem do gênero concentra-se no uso do texto como pretexto, apenas para a discussão de aspectos gramaticais? (03) O formato de apresentação dos gêneros textuais aponta para a perspectiva da multimodalidade?

Do ponto de vista de Kress e Van Leeuwen (2006), os recursos visuais da composição textual ajudam na construção de sentidos, assim, o primeiro critério visa discutir se a abordagem dos gêneros contribui com esses princípios multimodais.

Com base nos pressupostos de Antunes (2007, p. 128): “[...] não basta que as palavras questionadas sejam retiradas de um texto para que se tenha uma análise de texto”, o segundo critério busca verificar a ocorrência de práticas de Análise Linguística (AL) durante a abordagem do gênero, indo além da exposição de aspectos exclusivamente gramaticais.

Baseado nos estudos de Mayer (2009), o terceiro critério propõe analisar se os gêneros estão promovendo a aprendizagem significativa por meio de uma perspectiva multimodal, ou seja, se a forma de apresentação desse gênero está evidenciando a



potencialização da multimodalidade que está associada à expansão da integração dos recursos semióticos, manifestada fortemente no ambiente digital.

Para compor o *corpus* de análise, selecionou-se os gêneros textuais charge e perfil de mídia social, os quais estão apresentados a seguir.

Figura 2 – Charge

5. Leia a charge a seguir e responda às questões propostas sobre ela.



ARIONAURO CARTUNS. Disponível em: <http://www.arionauROCARTUNS.COM.BR/2019/01/charge-consumo-celular.html>. Acesso em: 27 maio 2020.

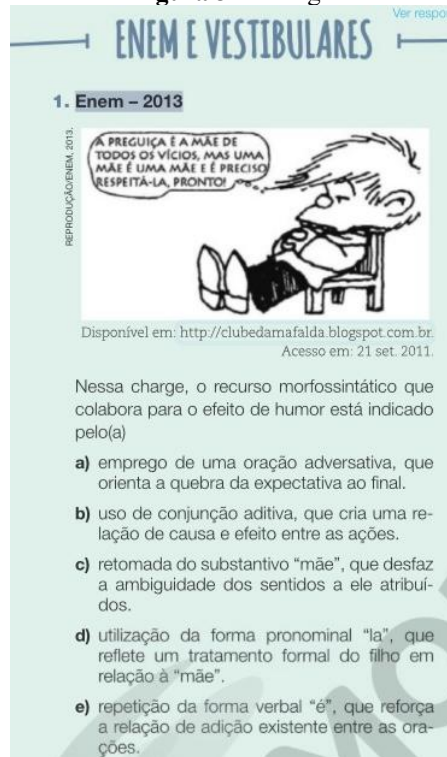
Charge é um gênero da esfera jornalística que combina linguagem visual e verbal com o objetivo de fazer uma crítica sobre alguma situação atual, de forma irônica e bem-humorada. Nas charges, costuma-se utilizar desenhos caricaturais, isto é, aqueles que enfatizam determinadas características de alguém.

Fonte: Coleção Linguagens em Interação - Língua Portuguesa (2020).

A charge é um gênero textual mais convencional, porém, a que está sendo analisada se encontra no ambiente digital, conforme pode ser observado devido ao link de acesso. Relaciona-se com um poema apresentado anteriormente por meio de uma atividade que busca, de forma crítica e reflexiva, discutir os recursos visuais e verbais empregados no texto, portanto, não visa extrair apenas aspectos gramaticais, mas sim promover uma reflexão acerca do consumo exagerado.

No caso da charge apresentada, “é considerável a diferença que faz quando se lê o texto completo, isto é, imagem e palavra. Aí sim, o leitor tem muito menos dúvidas sobre o que lê, já que as linguagens se complementam, redundam e mesmo se reforçam, para a produção de sentidos” (Ribeiro, 2016, p. 67).



Figura 3 – Charge

Fonte: Coleção Linguagens em Interação - Língua Portuguesa (2020).

Por sua vez, esta charge, em comparação a que foi analisada anteriormente, mesmo sendo apresentada com o link, foi utilizada como pretexto, apenas para fins gramaticais, sem promover uma discussão sobre os recursos imagéticos presentes no texto. Entretanto, por mais que a charge em análise tenha essa abordagem convencional, é importante salientar que ela exemplifica uma questão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, provas que ainda não apresentam um ensino totalmente produtivo de LP. Dialogando com essa ideia, Marcuschi, Bandeira e Luna (2022) dizem que:

[...] o ENEM continua pautando-se por documentos que ainda sustentam o pilar da língua como código, ao lado de uma visão mais social ou cognitiva, tentando compatibilizar perspectivas mutuamente excludentes. Isso se reflete na concepção de alguns eixos da linguagem. Ao tratarem dos conhecimentos linguísticos, por exemplo, oscilam entre uma abordagem formal e uma abordagem mais funcional [...] (p. 41).

Em seus estudos acerca da leitura e produção dos textos multimodais, Ribeiro (2016, p. 26) também questiona como esses gêneros são abordados nas avaliações massivas: “o que dizem nossas avaliações massivas (Enem, Pisa...) sobre a leitura de textos multimodais?” Por esse motivo, além de refletir sobre como tem acontecido a abordagem desses gêneros textuais multimodais, torna-se necessário modificá-la, uma



vez que o ensino de LP precisa ser produtivo e promover uma discussão sobre as linguagens.

Figura 4 – Perfil de mídia social

HORA DA LEITURA

Perfil de mídia social

As *selfies* geralmente são publicadas nas **mídias sociais**, que podem ser definidas como ambientes virtuais voltados para a comunicação entre as pessoas, como redes sociais, aplicativos de mensagens, *blogs*, *sites* de compartilhamento de vídeos, *sites* de relacionamento, comunidades, entre outros.

Leia abaixo três perfis de uma mesma pessoa, em duas redes sociais e em um *blog*. Antes, responda às questões seguintes.

1. Você tem um ou mais perfil de mídia social? A partir dessas perguntas, os estudantes devem mobilizar seus conhecimentos prévios sobre o gênero perfil de mídia social, compartilhando também suas experiências e repertórios de leitura.
2. Você tem preferência por alguma delas? Por quê?
3. Quem você segue nas mídias sociais: amigos, artistas, políticos, personalidades famosas, outros?

■ Perfil I – Rede social 1



Disponível em: <https://www.instagram.com/oatila/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

■ Perfil II – Rede social 2



Disponível em: https://www.linkedin.com/in/atilaamarino/?locale=pt_BR. Acesso em: 30 ago. 2020.



■ Perfil III – Blog

REPRODUÇÃO
SCIENCEBLOGS BRASIL



Conheça os administradores do ScienceBlogs Brasil:

[...]

Atila Iamarino foi um dos fundadores da rede. É biólogo, formado pela Universidade de São Paulo. Fez doutorado em Microbiologia na Universidade de São Paulo. Deu aulas de biologia para Cursos Pré-Vestibular durante anos, edita o *blog* Rainha Vermelha e é o conteudista do canal Nerdologia.

Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/sbbr/sobre/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

Estudo do texto

1. Você conhece Atila Iamarino? Já acompanhou alguma de suas postagens?
Resposta pessoal.
2. Qual parece ser a finalidade de cada um dos perfis do biólogo, de acordo com a mídia social?
Todos os perfis de Atila Iamarino parecem ter o propósito de apoiar seu trabalho como cientista e divulgador científico. No entanto, é possível mencionar que o perfil I parece ser mais pessoal que os perfis II e III, que, por sua vez, diferentemente do primeiro, priorizam a descrição profissional em detalhes, em linguagem formal.
3. Que tipo de informação Atila prioriza escrever em seus perfis? Qual é a sua hipótese sobre a razão dessa escolha?
Atila prioriza escrever suas informações profissionais e de formação acadêmica. Os estudantes podem mencionar que essas informações são relevantes ao propósito de Atila nas mídias sociais, que é divulgar a ciência. Ao enfatizar sua experiência profissional e sua formação, ele oferece ao leitor credibilidade em relação ao conteúdo que produz.
4. Que informações você costuma ler nas descrições de outros perfis? Se desejar, faça uma pesquisa de perfis na internet.
Resposta pessoal. Os estudantes podem mencionar outras informações como: idade, estado civil, cidade onde mora, hobbies e gostos pessoais, frases selecionadas de obras artísticas e literárias etc.
5. Nos perfis I e II, há fotos de Atila Iamarino, o que não ocorre no perfil III. Qual é o motivo dessa diferença?
Ver resposta no MPE.

Fonte: Coleção Linguagens em Interação - Língua Portuguesa (2020).

O gênero digital perfil de mídia social permite “[...] observar como as pessoas criam suas redes e que tipo de estrutura está aparecendo nessa construção” (Recuero, 2020, p. 165). Neste caso, a atividade propõe uma discussão e/ou reflexão acerca dos recursos textuais e imagéticos que compõem o gênero; de certa forma, o conteúdo é abordado de forma produtiva, possibilitando uma análise das mídias sociais, mais especificamente, do gênero digital perfil.

Outro ponto relevante é que a tarefa proposta faz com que o aluno se sinta participante do processo de ensino-aprendizagem, pois questiona informações relacionadas às mídias sociais dos discentes. Conforme salienta Bunzen (2022):

Para dar autonomia a esse aluno do EM e promover uma prática de ensino de língua materna menos artificial e instrumental, que contemple a necessidade de jovens produtores de textos em gêneros diversos [...], temos de pensar em aulas e materiais didáticos para esse nível de ensino que estabeleçam uma inter-relação entre as atividades de leitura, produção de texto e análise linguística e que não fragmentem a relação entre a língua e a vida (p. 262).

Mas é importante mencionar que a atividade poderia ter dado mais ênfase às imagens utilizadas no ambiente digital, questionando, por exemplo, o que elas objetivam transmitir por meio das expressões faciais usadas pelos sujeitos, que no caso do gênero em análise é o biólogo Atila Iamarino, dentre outras questões.

Apesar de os conteúdos do LD partirem de uma perspectiva multimodal, muitas vezes pedindo que os alunos produzam os gêneros textuais multimodais, principalmente



no ambiente digital, observa-se que alguns gêneros ainda são utilizados apenas para extrair aspectos gramaticais, em outras palavras, o texto continua sendo utilizado como pretexto.

Em relação às temáticas trazidas pelo LD, há sempre uma preocupação com o aspecto social, de como essas mudanças contemporâneas têm influenciado a sociedade, principalmente no que diz respeito ao contato desses sujeitos com os gêneros digitais, o que, de certa forma, inclui o processo de ensino-aprendizagem. No entendimento de Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 25): “assim como as atividades sociais se modificam, surgem novas demandas, criam-se novos contextos, as pessoas precisam de novos gêneros para se ajustarem a essas exigências, ou precisam fazer modificações nos gêneros existentes”.

Foi possível perceber que a obra didática tem um enfoque à abordagem digital, ou seja, aos textos que estão disponíveis no ambiente digital. Essa situação, de certo modo, pode estar associada também à atuação e formação da autora do livro, uma vez que ela possui experiência na elaboração de materiais na área de Linguagens e suas Tecnologias.

Diante disso, embora algumas atividades apresentem um cunho mais tradicional, uma prática pedagógica, com o engajamento do professor, propiciará um ensino significativo por meio do conteúdo e/ou exercício proposto pelo LD. Nesse cenário, se não existir uma prática reflexiva, o processo de ensino-aprendizagem não funcionará; é essencial que o docente seja reflexivo, que aconteça uma interação entre professor e aluno, pois, não adianta trazer inúmeros aparatos tecnológicos e não desenvolver a dinamicidade na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que apesar de o LD ainda ser o material mais recorrente no contexto escolar, é o professor quem vai determinar a abordagem do conteúdo, ou seja, ver a forma com que irá trabalhá-lo na sala de aula. Assim, o LD não deve ser seguido à risca, afinal, nem sempre apresenta uma abordagem produtiva do ensino de LP. Constata-se que a hipótese levantada foi confirmada, pois o LDP ainda não potencializa e promove a expansão da perspectiva da multimodalidade no ensino de LM sob a ótica dos gêneros textuais. Nesse sentido, mesmo que alguns gêneros promovam, parcialmente, uma reflexão acerca dos recursos multissemióticos, observou-se que os gêneros textuais ainda são utilizados apenas para extrair aspectos gramaticais.



Mas é importante salientar que o material didático dá conta de apresentar a diversidade de gêneros e proporcionar o contato com as múltiplas linguagens. Nesse contexto, a partir dessa experiência, ao lidar com os diversos gêneros textuais, o aluno amplia o seu repertório linguístico e/ou sociocultural e toda competência comunicativa, se valendo dos desdobramentos que os gêneros viabilizam no seu cotidiano, como também na sua trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Artigo produzido no contexto do projeto de tese: “A indução do planejamento profissional nos cursos de Pedagogia”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Muito **Além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, S. C. L. G. de; GUALBERTO, C. L. Leitura na Base Nacional Comum Curricular: qual é a base? Discussões sobre alfabetização, texto e multimodalidade. *In*: **Multimodalidade e ensino**: múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, p. 39-65.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 39-50.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção textual escrita no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2022, p. 239-264.

CHINAGLIA, J. V. **Linguagens em Interação**: língua portuguesa. São Paulo: Moderna, 2020.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: the Grammar of Visual Design. London: Routledge Falmer. 2nd. ed. 2006.

MARCUSCHI, B.; BANDEIRA, B.; LUNA, T. O que nos diz o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.).



Português no ensino médio e formação de professor. 2. ed., rev. São Paulo: Parábola, 2022, p. 31-60.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In:* KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). MARCUSCHI, L. A. *et al.* **Gêneros Textuais:** reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011, p. 17-32.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In:* MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MAYER, R. **Multimedia Learning.** 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. Revistas de divulgação científica no ensino médio: múltiplas linguagens. *In:* BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 177-206.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias:** provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais:** leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, R. Apresentação: protótipos didáticos para os multiletramentos. *In:* ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012, p. 7-9.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In:* COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola, 2016, p. 15-29.

