

## Primeiros passos em direção aos multiletramentos: um roteiro de perguntas para o professor de linguagens

First steps towards to multiliteracies: guiding questions for language teachers

Francis Arthuso Paiva

Carla Viana Coscarelli

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir questões relacionadas às demandas dos professores de linguagem a respeito do trabalho de ensino de leitura e de produção de textos feito com base na abordagem dos multiletramentos, da multimodalidade e da leitura crítica. A partir dessa discussão, são apresentados materiais e projetos alinhados com essa abordagem, considerando também as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018). Como resultado dessa discussão, são sugeridos roteiros de perguntas que podem contribuir para orientar o trabalho do professor de linguagem. Essas orientações podem ser, para alguns professores de línguas o primeiro passo para o planejamento de aulas que coloquem em prática a noção de multiletramentos, que sejam significativas para os alunos e que contribuam para o desenvolvimento deles como cidadãos do século XXI.

**Palavras-chave:** BNCC; Leitura crítica; Ensino; Multiletramentos; Multimodalidade.

**Abstract:** The aim of this article is to discuss issues related to the demands of language teachers regarding the task of teaching reading and text production based on an approach of multiliteracies, multimodality and critical reading. Based on this discussion, materials and projects aligned with this approach are presented considering also the guidelines from the BNCC (BRASIL, 2018). As a result of this discussion, guiding questions that might help language teachers to conduct their work are suggested. These guidelines might be for, some language teachers, a first step towards classes that put into practice the notion of multiliteracies, that are meaningful for the students and that will contribute to their development as citizens of the 21<sup>st</sup> century.

**Key-words:** BNCC; Critical reading, Teaching, Multiliteracies; Multimodality.

### Antes de termos as respostas, entendemos bem as perguntas?

Neste artigo, procuramos apresentar perguntas relativas aos desafios enfrentados pelos professores nas aulas de linguagem. As dúvidas surgem em razão da quantidade de conceitos, documentos e teorias com os quais os professores precisam lidar na elaboração de suas aulas, projetos e avaliações. Desde os mais recentes, como os (multi) letramentos, a multimodalidade e a BNCC; aos já conhecidos, porém cada vez mais multifacetados como leitura, produção de texto e gêneros textuais. Somado a isso, estão a necessidade de trabalhar com as tecnologias digitais da informação e comunicação e compreender o novo *ethos* de participação dos estudantes na internet.



Contudo, não elaboramos respostas definitivas e resolutivas. Em vez disso, buscamos propor e discutir modos de trabalhar a leitura e a produção nas aulas de linguagem com ênfase na pedagogia dos multiletramentos, na multimodalidade e na leitura crítica. Além disso, apresentamos propostas de trabalhos de outros pesquisadores que estão em busca de criar e oferecer metodologias de ensino e aprendizagem comprometidas com a concepção freiriana, múltipla e democrática de educação. Por fim, produzimos roteiros de perguntas que o professor pode fazer a si mesmo para orientar seu trabalho com os multiletramentos, a multimodalidade e a leitura crítica.

Concluimos o artigo com mais perguntas, que são convites e estímulos para que o diálogo permaneça em direção à construção de modos de trabalho transformadores e emancipatórios com as linguagens, os letramentos e os discursos na escola.

### **Entre perguntas e respostas, um diálogo com o professor**

O que falta para que todas as aulas de linguagem sejam verdadeiras atividades languageiras, de letramento e interessantes para os estudantes? Falta vontade do professor? Não, não é essa a causa, pois percebemos mudanças e interesse do professor em diversificar suas aulas. Por exemplo, Dias-Trindade et al (2020) realizaram um interessante confronto de informações de estudantes brasileiros que participaram do PISA (OCDE, 2018). Desses estudantes, 51% responderam que seus professores utilizaram recursos digitais nas aulas. Esse dado foi corroborado pela mesma porcentagem de professores brasileiros, exatamente 51%, que disseram à pesquisa de Dias-Trindade et al (2020) já terem desenvolvido atividades em ambientes digitais com seus alunos.

Embora ainda em número menor do que gostaríamos, já são muitos os professores que trabalham com tecnologias digitais nas escolas. Apesar disso, podemos questionar se são iniciativas pessoais do professor. É provável que sim. Algumas escolas estimulam esse uso, ao passo que outras não têm estrutura e equipamentos para realizar esse tipo de trabalho, além disso, são poucos os professores que recebem formação para fazer esse uso (como



constatam Cani, 2019; Mazur, 2021), apesar de ele estar previsto na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018).

A promulgação da BNCC (2018), cuja epistemologia busca promover um ensino mais alinhado com a educação pós-moderna, é recente, portanto, acreditamos que as redes de ensino ainda estejam se organizando para propor novos currículos e práticas pedagógicas alinhadas a ela.

Ainda que na maioria dos casos o uso das tecnologias digitais parta das iniciativas pessoais dos professores e mesmo que as redes de ensino estejam passando por transformações a fim de colocar a BNCC (2018) em prática, questionamos como têm sido as aulas de linguagem e se elas têm promovido competências fundamentais para a formação do cidadão contemporâneo. Essa formação deveria envolver o uso das tecnologias digitais, o que envolve habilidades de compreensão e produção de textos de gêneros diversos e em várias linguagens e mídias. Além disso, questionamos: os estudantes estão sendo educados para serem aprendizes letrados (SOARES 1998, STREET, 2003) autônomos e críticos (FREIRE, 1970, MONTE-MOR, 2013)?

A resposta a essa pergunta pode não ser tão negativa dependendo de como sairemos do processo de mudanças, adaptações e experiências que vivenciamos durante o ensino remoto emergencial (ERE), imposto como parte das ações para evitar a disseminação do Coronavírus. A pandemia nos levou ao ensino remoto, em que as tecnologias digitais foram usadas como forma de dar continuidade ao trabalho das escolas. Em algumas escolas, isso foi feito com mais tranquilidade, uma vez que a comunidade já contava com os equipamentos e o acesso, ao passo que em outras, o acesso foi mais difícil e demandou um período maior de adaptação. Mesmo nos casos em que houve acesso precário aos estudantes por equipamentos digitais, ou mesmo nos casos em que isso não foi possível, uma situação se apresentou com clareza: a de que as tecnologias digitais têm muito a contribuir para a educação e, para isso, precisamos que todos tenham bons equipamentos e bom acesso à internet. Muitos professores experimentaram e foram capazes de desenvolver atividades produtivas e criativas com seus alunos, no entanto, outros tiveram de se contentar em

imaginar as possibilidades do que poderia ter sido feito. De qualquer forma, essa situação nos levou a repensar nossas práticas educativas.

Ao ler o histórico dos últimos vinte anos feito por Sartori (2019) a respeito das aulas de linguagens, sobretudo de produção textual, percebemos que a mudança positiva ocorrida nesse intervalo de tempo foi diminuir a quase exclusividade das aulas de análise linguístico-gramaticais, dando lugar a aulas com produções textuais que simulam interlocuções e seus contextos de produção. Embora positivas, essas produções ainda “estão longe de atender às necessidades reais e concretas de estudante e comunidade, são redações” (SARTORI, 2019, p. 32).

Vinte anos de histórico das aulas de linguagens não é um recorte aleatório. Essas duas décadas foram marcadas pela influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais – BRASIL (1998) e a primazia que esse documento deu ao trabalho com os gêneros textuais, deslocando o objeto de ensino da frase para o gênero de texto.

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional.

Cada uma dessas práticas se diferencia historicamente e depende das condições da situação comunicativa, nestas incluídas as características sociais dos envolvidos na interlocução. (BRASIL, 1998, p. 20)

Apesar de ter havido uma mudança de orientação entre os PCN e a BNCC, os gêneros textuais continuam como uma das principais unidades de ensino das aulas de linguagens, inclusive de maneira mais acentuada, pois, como verificou Bunzen (2021), os PCN não listam os gêneros que devem ser trabalhados nos anos escolares, ao passo que a BNCC o faz. Decerto, as pesquisas e a experiência com o ensino aprendizagem baseada na análise dos gêneros textuais/discursivos não deveriam mesmo ser dispensadas no novo documento.



## A pedagogia dos multiletramentos

Como apontam Coscarelli e Corrêa (2021), a proposta da BNCC de Linguagens (2018) recebe influência da pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTIZIS, 2009), que, por sua vez, se inspira fortemente nos pensamentos de Paulo Freire, para quem a educação deveria ser emancipadora, a fim de dar às pessoas que dela participam condições para exercer a cidadania (FREIRE, 1970). Em consonância com essa ideia, a base curricular propõe o papel ativo do estudante, que não apenas simula o contexto de produção de um gênero textual, mas participa de contextos reais de interlocução.

A pedagogia dos multiletramentos também estimula o respeito à diversidade cultural e à multimodalidade, ou seja, defende que sejam acolhidas e respeitadas as diversas culturas que compõem nossas comunidades e que as diferentes formas de expressão, usando várias linguagens e mídias sejam estimuladas, evitando assim a primazia da linguagem verbal formal escrita sob as outras.

Iniciativas governamentais, tais quais as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), pedem atenção na transformação e mudança. Essas diretrizes estabeleceram a BNCC (BRASIL, 2018), responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. As DCN (BRASIL, 2013) têm inspiração freiriana, no grupo de Nova Londres (NLG, 1996) e conseqüentemente nos multiletramentos, pois elas preveem que

deve ser levado em conta o que os estudantes já sabem, o que eles gostariam de aprender e o que se considera que precisam aprender. Nessa perspectiva, são também importantes metodologias de ensino inovadoras, distintas das que se encontram nas salas de aula mais tradicionais e que, ao contrário dessas, ofereçam ao estudante a oportunidade de uma atuação ativa, interessada e comprometida no processo de aprender, que incluam não só conhecimentos, mas, também, sua contextualização, experimentação, vivências e convivência em tempos e espaços escolares e extraescolares, mediante aulas e situações diversas (BRASIL, 2013).

As DCN (BRASIL, 2013), a partir das quais a BNCC (BRASIL, 2018) foi criada, têm como princípio respeitar o que os estudantes trazem de bagagem e



de expectativas para a escola, assim como busca orientar o ensino/aprendizagem a partir do que os estudantes já sabem e do que eles ainda precisam e gostariam de aprender. Neste ponto, percebemos a influência da pedagogia dos multiletramentos no que se refere às práticas situadas dos estudantes, isto é, às suas práticas cotidianas de letramento.

Além disso, como defende a pedagogia dos multiletramentos, a BNCC também busca dar autonomia para os alunos na escolha dos gêneros textuais que consideram adequados para aquela determinada situação comunicativa. Se no trabalho com os gêneros textuais na perspectiva dos PCN, o professor propunha as condições de produção para o estudante, por outro lado, do ponto de vista proposto pela BNCC, é preciso que o estudante também realize projetos de leitura e escrita relevantes para sua vida pessoal, social ou profissional.

Temos aqui um ponto muito importante que é fazer com que as aulas sejam significativas para os alunos. Dado um tema ou trabalho com determinado gênero textual, é preciso estabelecer uma conexão entre eles e a vida dos estudantes. Lembramos que o trabalho com gêneros textuais trouxe como um dos seus elementos importantes a situação de comunicação na qual ele se insere. A partir dessa reflexão, ou seja, de quem está falando, para quem, em que situação e com que objetivo, é preciso envolver os estudantes na elaboração de uma resposta ou reação a esse texto, seja trazendo outras perspectivas e pontos de vista, aplicando aquelas informações a alguma situação que vivenciam, posicionando-se sobre o tema e os argumentos ou propondo alguma forma de reação a ele, endossando ou refutando aquela abordagem.

Ao mesmo tempo em que a pedagogia proposta pela BNCC posiciona o estudante no centro da sua própria aprendizagem, ela exige da escola a formação de um estudante leitor e produtor ativo e crítico. Para a realização dessa proposta, as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) têm papel muito relevante, uma vez que a BNCC prevê um estudante que se torne bom leitor e bom produtor de textos diversificados. Prevê também a integração das tarefas de compreensão e produção de textos uma vez que ler e escrever estão imbricados nas práticas que envolvem o uso das TDIC, como nas atuações nas redes sociais e na cultura do remix, por exemplo.



Nessa esteira, para atuar nas mais diversas interlocuções que a BNCC prevê, não apenas aquelas do ambiente digital, a multimodalidade precisa ser considerada na abordagem da compreensão e da produção de textos, porque as nossas práticas discursivas são sempre multimodais. Nesse sentido, a posição até então central do modo oral e escrito na escola é desafiada por outros modos de construção de significados como o imagético, o gestual, o *layout* e a imagem em movimento, que deveriam se tornar mais frequentes nas práticas pedagógicas.

A BNCC está proposta e nos resta perguntar se as mudanças que ela requer vão de fato acontecer nas aulas de linguagem? A preparação para os professores atuarem com a pedagogia proposta pela BNCC deveria ser feita por meio de um programa de formação continuada com organização e amplitude nacional, bem como deveria fazer parte da rotina escolar do professor, integrado às práticas educativas e à rotina escolar. Dessa forma, a formação continuada, às vezes desconsiderada no atribulado trabalho docente, deixaria de concorrer com o trabalho de ensino/aprendizagem, uma vez que esse aprimoramento faria parte das atividades previstas para o trabalho do professor.

É preciso perguntar ao professor, antes de mais nada, qual nível de mudança de pedagogia ele deseja para o seu trabalho. Seria preciso abandonar todas as suas práticas docentes, a fim de implantar a proposta tal como a apresentada pela BNCC? Ou o que manter e o que modificar e como fazer isso?

### **Iniciativas que podem ajudar os professores**

Enquanto não temos um programa amplo de formação continuada para os professores, preferimos questionar: faltam metodologias e projetos de ensino para fundamentar o trabalho docente durante este processo de mudanças por que passamos? Talvez falem metodologias amplas que abarquem toda a diversidade de redes, escolas e públicos, mas há muitas pesquisas, propostas, projetos e iniciativas que podem auxiliar o professor no seu trabalho de tornar as aulas de linguagens mais próximas das práticas de letramento significativas para todas as esferas de participação cidadã do estudante. Mencionaremos aqui alguns deles, sabendo que muitos outros existem e que a parceria entre a





universidade e o ensino fundamental e médio é necessária, desejável e é sempre muito produtiva e promissora.

O programa nacional de Mestrado Profissional em Letras, o ProfLetras, é uma dessas iniciativas. Esse programa visa à capacitação docente, a fim de melhorar a qualidade do ensino fundamental. O programa é gratuito. Nele os professores, selecionados por exame de seleção, desenvolvem pesquisas acadêmicas juntamente com suas atividades didáticas durante os dois anos de curso. Eles devem desenvolver e testar com suas turmas materiais pedagógicos que criaram com base nas teorias estudadas e na sua experiência de professor. Alguns recebem bolsa para desenvolver sua pesquisa de mestrado. Na área de Letras, é um curso de pós-graduação, cujos trabalhos finais desenvolvidos pelos professores-pesquisadores visam à construção e à testagem de propostas de ensino para promover transformações nas aulas de linguagem. Os trabalhos resultantes são disponibilizados no repositório de dissertações nacional do programa<sup>1</sup>.

O ProfLetras promove a formação continuada, desenvolvendo a capacidade de pesquisador do professor. Chama a atenção a diversidade de propostas de ensino, bem como de resultados relevantes de projetos aplicados por todo o Brasil. A diversidade de propostas pedagógicas desses projetos de ensino é fundamentada em várias metodologias, consolidadas ou em desenvolvimento no Brasil: sequência didática, projeto didático de gêneros e projeto de letramento; novas perspectivas de leitura e a perspectiva cognitiva já conhecida; e a oralidade. Além disso, os multiletramentos, as metodologias ativas, os estudos dos gêneros textuais, a multimodalidade, as TDIC, a BNCC, entre outras terminologias são citadas e suas teorias postas em prática. E, por fim, há a exploração de diferentes ambientes de aprendizagem: como o ambiente digital, a sala de aula, a rua, o bairro e a cidade.

É possível replicar os projetos propostos ou mesmo adaptá-los às turmas de outros professores, porque, além da proposta prática com oficinas, atividades, módulos e sequências de ensino contidas nas dissertações, elas são

---

<sup>1</sup> Site do repositório nacional de dissertações do Profletras: <https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#.YkWPgOrMI2w>





antecedidas por referencial teórico que pode contribuir com a formação de outros professores. O livro organizado por Paiva (2022) apresenta alguns desses projetos de ensino.

Outras iniciativas que podem servir de inspiração e ajudar o professor a incorporar novas práticas em suas atividades são os projetos de extensão realizados em nossas universidades. Entre eles, podemos citar o projeto Redigir da Faculdade de Letras da UFMG e o Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção de Textos do Colégio Técnico de Floriano-UFPI. Esses projetos buscam encontrar formas de colocar em prática teorias que podem auxiliar o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão e de produção textual, estimulando o uso de tecnologias digitais, entre outras, “de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2018, p. 9) como requer a BNCC.

O projeto de extensão Redigir da Faculdade de Letras da UFMG, em seus mais de vinte anos de existência, desenvolve e disponibiliza, gratuitamente, em seu site<sup>2</sup>, um repertório de propostas didáticas que visam a colocar em prática teorias recentes dos estudos da linguagem, da comunicação e da educação. Essas atividades podem ser aplicadas pelos professores em suas turmas. Os materiais contam com a parte do aluno e o material do professor, no qual, além de sugestões de respostas para as questões apresentadas são inseridos também comentários sobre questões procedimentais da aplicação das atividades, bem como indicações de discussões que podem ser feitas e recursos, inclusive tecnológicos, que podem ser usados na realização daquela atividade.

Outro projeto extensionista relevante e com diversas propostas de ações é o Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção de Textos do Colégio Técnico de Floriano-UFPI (doravante LPTextual)<sup>3</sup>. Coordenado pelo Prof. Ribamar Jr. Esse projeto desenvolve ações curriculares e extracurriculares, buscando desenvolver, nos seus participantes, habilidades para lidar com diversas linguagens, mídias e as práticas letradas diversas, buscando com isso, promover a emancipação e o protagonismo deles.

---

<sup>2</sup> Site do Redigir: [www.redigirufmg.org](http://www.redigirufmg.org)

<sup>3</sup> Site do Laboratório de Leitura e Produção Textual do CTF-UFPI: <https://labproducaotextual.com/>



O Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT) funciona desde 2010 no Colégio Técnico de Floriano, instituição vinculada à Universidade Federal do Piauí, e desenvolve ações e projetos de letramento (leitura e escrita) com foco no desenvolvimento das habilidades letradas orais e escritas, baseados nos conceitos dos Novos Estudos do Letramento e de prática social (BARTON, 2007; STREET, 2014; BATISTA JÚNIOR, SATO; MELO, 2018). [...] As ações desenvolvidas pelo Laboratório são: i) projetos de Letramento (desenvolvidos de forma curricular na disciplina de Redação); ii) pesquisas por meio de editais PIBIC-JR; iii) atividades de extensão por meio de editais PIBEX; iv) ações culturais (Sarau, Som do Intervalo, Olimpíadas LPT, Museu LPT; v) TV RADIOTEC (Canal no YouTube; vi) Biblioteca Setorial e Espaços “Leia Aqui” e “Clássicos Circulantes” (ações de promoção da leitura); vii) Oficinas LPT (de gêneros diversos). (BATISTA JR, PEIXOTO, LIMA-NETO, 2021, P.191)

As ações do LPT textual assim como as propostas didáticas disponibilizadas pelo Redigir buscam trabalhar com diversidade de gêneros, com recursos multimodais e na abordagem crítica dos materiais. Existe, por parte desses dois projetos de extensão universitária, o esforço de trabalhar com vários gêneros de diversos domínios discursivos em situações significativas para os estudantes, a fim de contribuir para o desenvolvimento pessoal, profissional deles e, conseqüentemente, para sua formação como cidadãos ativos e participantes de nossa sociedade. Para isso, partem da concepção de leitura e de letramentos críticos em uma abordagem multimodal.

Nesses projetos, se percebe, claramente, que as mídias analógicas e as digitais são tratadas como complementares e não como antagônicas. As ações e as propostas desses projetos incorporam e articulam esses dois universos, buscando contribuir para a formação de cidadãos que sabem lidar bem com as diversas situações de comunicação que se dão nesses ambientes.

Sabemos que outros projetos de pesquisa e de extensão são desenvolvidos nessa linha. Também sob esse viés, existe uma quantidade significativa de publicações on-line e impressas de pesquisadores e seus grupos que se dedicam à pesquisa, proposição e estudo de novas e relevantes práticas de ensino e aprendizagem a exemplo de Rojo (2012) e Rojo e Moura (2013, 2019), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Ribeiro e Novais (2013), Kersch, Coscarelli, Cani (2016), Vilas Boas e Ferraz (2022), Paiva e Gomes (2022), entre muitos outros.



Mas o que esses trabalhos têm em comum? O que propõem como abordagem para o ensino de língua materna em harmonia com a BNCC? Esses trabalhos se alinham com a permanência e as adaptações dos estudos dos gêneros textuais à BNCC, propõem uma abordagem educacional dos gêneros que coloque em prática os pontos cruciais da pedagogia dos multiletramentos, entre eles a exploração do *design*, das tecnologias e mídias digitais, o respeito à diversidade cultural, bem como a prática situada dos estudantes e o enquadramento crítico. Coscarelli e Corrêa (2021) apresentam três dos pilares da Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996), que podem ser vistos também na BNCC e nos trabalhos mencionados acima, da seguinte forma:

Um deles é a prática situada, que sugere uma imersão em práticas significativas a partir da experiência dos alunos. Dessa forma, envolve tanto os discursos envolvidos na realidade deles assim como simulações de situação de trabalho e vivenciadas em espaços públicos. O outro é o enquadramento crítico, de acordo com o qual os significados devem ser construídos na prática, considerando-se os contextos histórico, social, cultural, político, ideológico, assim como os sistemas particulares de conhecimento e as práticas sociais. Isso demanda que os alunos tenham certo distanciamento dos temas que estudam, a fim de ter uma visão crítica deles, considerando os contextos em que cada situação ou tópico se insere. O terceiro é a prática transformada, que, por sua vez, pressupõe a transferência e a aplicação dos significados construídos em outros contextos ou diferentes situações culturais. (COSCARELLI E CORREIA, 2021, P.26-27).

A seguir tecemos reflexões sobre os desafios para colocar essa teoria em prática.

### **Multiletramentos na prática**

Apresentamos e discutimos aqui algumas das possibilidades e dos modos de trabalhar a compreensão e a produção de texto sob a abordagem da multimodalidade e dos multiletramentos com os recursos disponíveis nas escolas brasileiras.

Para explorar a multimodalidade é preciso pensar que os textos são produzidos em diversos formatos, explorando diferentes linguagens e circulando em diferentes mídias. Sendo assim, é preciso pensar tanto nas palavras usadas



e o que elas significam, quanto nas imagens, nos sons, na formatação e no *design* do texto. Para Bezemer e Kress (2016, p. 03) o uso de diferentes recursos semióticos pelos estudantes pode demonstrar avanço no aprendizado. Fora da escola, aprendemos por meio de múltiplas linguagens, por isso a escola pode se espelhar nessa multimodalidade para criar, no ambiente escolar, os ambientes multimodais de aprendizagem que nos envolvem no dia a dia, como na internet, nossa casa, nosso bairro, no trabalho e nos movimentos sociais dos quais participamos: clubes, igrejas, sindicatos, associações, escolas e tantos outros.

Mesmo não sendo a única forma de expressão, a linguagem verbal é muito valorizada em nossa sociedade e pela escola, por isso explorar o uso dela já é um grande trabalho, pois exige um olhar cuidadoso para as escolhas lexicais e o viés ideológico que elas revelam. O mesmo podemos dizer em relação às escolhas sintáticas e relacionadas às construções do texto como um todo.

Uma característica contemporânea no uso da linguagem verbal que deixa seu uso ainda mais complexo é o fato de ela estar cada vez mais integrada a outras linguagens como a imagética. Gualberto e Kress (2019) e Paiva (2021) discutiram como os textos verbais se tornaram blocos imagéticos de informação que são explorados pelo designer gráfico que os trabalha em uma página. Até mesmo designers amadores, como professores e estudantes ao editar *layouts* em plataformas on-line<sup>4</sup> ou em *stories* de redes sociais, estão tratando os textos verbais como blocos de imagens que podem ser arrastados, copiados, emoldurados e ligados a outros blocos por linhas e cores. A gramática de sintaxe não foi descartada, mas, uma vez redigido, o texto se torna um bloco de informação verbal que precisa se integrar ao *design* da página para se tornar parte de um todo coerente e coeso.

Essas características precisam ser levadas em conta pelo professor para que ele utilize, ensine e avalie esses novos modos de produção de texto. Nesse

---

<sup>4</sup> Plataformas *on-line* de *layouts* como *Canva* e *Vennage*, que possuem princípios de usabilidade e *layout* a partir de exposição de *templates*. Elas estão disponíveis na versão *web* em navegadores de internet e também para *smartphones* com sistema *Android* ou *Apple iOS*. Elas possibilitam a criação de apresentações, *handouts*, pôsteres, documentos, livretos, certificados, convites, vídeos, cartazes, infográficos dentre outros. Alguns aspectos facilitam muito sua utilização pelo usuário. Suas funções e recursos são de aplicação intuitiva, desde que se tenha algum conhecimento básico em processadores de textos.

sentido, copiar, colar, arrastar, clicar, posicionar, redimensionar, linkar, escurecer, clarear, alinhar, entre outras ações de produção de textos digitais, poderiam ser valorizadas e trabalhadas pela escola como parte da produção de textos, que não precisa mais ser vista como predominantemente verbal.

Além dessas novas ações de produção de textos digitais, devemos ainda considerar a análise crítica das escolhas relacionadas ao *design* do texto, como a fonte usada, o formato da página, as cores escolhidas, as imagens, bem como explorar elementos de áudio que acompanham textos verbais orais, a exemplo: as sonoridades, as trilhas sonoras em filmes ou as transições e vinhetas em *podcasts*.

Ampliando ainda mais as possibilidades que podem ser exploradas nas escolas, em direção às práticas situadas dos estudantes, muitos artefatos comuns a eles são tecnologias (não apenas as digitais) que podem gerar engajamento dos estudantes nas atividades escolares propostas pelos professores. Entre eles podemos citar os recursos materiais como o celular do estudante, panfletos de rua, livros, revistas e outros *layouts* que circulam na comunidade, além dos artefatos culturais como a oralidade dos causos, piadas, poemas, músicas, entre outros que fazem parte das vivências dos estudantes. Podemos citar também os recursos não materiais como as expressões artísticas, festas, trabalhos informais, modos de fazer, além da variação linguística da comunidade.

Várias possibilidades de trabalho com recursos disponíveis são apresentadas em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), uma obra muito completa, e em língua portuguesa, sobre aplicações da Pedagogia dos Multiletramentos. Nela, os autores propõem projetos de letramentos, considerando a multimodalidade, a partir de modos de produção de significado divididos por sentidos humanos: escrito, visual, espacial, tátil, gestual, sonoro e oral, bem como a alternância entre esses sentidos (chamada de sinestesia pelos autores) e a sua integração (denominada multimodalidade) (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p.183). Eles apresentam possibilidades de trabalho com recursos pouco considerados na escola tais como o traço, perspectiva visual, posicionamento dos falantes e gestual, o toque, vestuário, rituais, ruídos,



audições entre outros. Esse pode ser um ponto de partida para uma pedagogia que considera outros modos de significação além do modo verbal. Nesta mesma linha, podemos citar o material produzido por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que apresenta formas de trabalhar os letramentos digitais explorando para isso a interdisciplinaridade, as práticas sociais e as tecnologias de recepção e de produção de textos. É notável o fato de esses autores se preocuparem em apresentar as 50 atividades que propõem em três versões: sem tecnologia digital, com baixa tecnologia digital e com alta tecnologia, mostrando diversas possibilidades de trabalhar o letramento digital, mesmo quando esses recursos ainda não estão disponíveis ou são precários.

Precisamos estar atentos às ações envolvidas na produção e na compreensão de textos digitais, como a necessidade de escolher e analisar criticamente elementos que costumam ser desconsiderados e a ampliação de possibilidades de uso de tecnologias, recursos materiais e não materiais. Entretanto, ainda é preciso somar a tudo isso, o novo modo de comportamento e de engajamento dos estudantes na internet. Ao produzir, consumir, compartilhar e participar na internet, os estudantes costumam ser colaborativos, mas despreocupados com a autoria dos recursos disponíveis na rede que eles usam.

Esse comportamento é o espírito do nosso tempo, chamado por Lévy (1993, p. 14) de a “máquina universo”, mais maleável e aberta à participação, em oposição à clássica “máquina do mundo”, mais engessada e inacessível ao homem comum – aquela que também foi desdenhada por Drummond (1995, p. 124)<sup>5</sup> –. Essa é a maneira de nos engajarmos na pós-modernidade, isto é, confiando, mesmo não conhecendo, no que não está nas imediações do contexto. Ao mesmo tempo, constantemente reexaminamos e reformamos nossas práticas sociais (GIDDENS, 1991, p. 49), por isso não temos uma identidade fixa, mas, estamos sempre ansiando nos identificar com algo, com alguém, com o novo.

---

<sup>5</sup> Referência ao poema de Carlos Drummond de Andrade, “A máquina do mundo”, cuja voz de um matreiro mineiro, para quem a Máquina do mundo se revelou, diz: “baixei os olhos, incurioso, lasso, desdenhando colher a coisa oferta que se abria gratuita a meu engenho. (...) e a máquina do mundo, repelida, se foi miudamente recompondo”.



Esse espírito do nosso tempo toma corpo na internet pela cultura do remix, definida por Navas (2008, p. 02) como uma “atividade global que consiste na troca de informações criativa e eficiente, possibilitada por tecnologias digitais que é suportada pela prática de recortar, copiar/ colar”. No remix, a autoria é desconsiderada ou mesmo criticada e o conceito de originalidade dá lugar à cópia, com isso, a noção de criatividade é relativizada. Por exemplo, o produtor do meme, uma produção remix, não registra sua autoria, portanto, não faz questão de assumi-la. Ele copia referências de outras produções ou de outros memes e o faz sem se preocupar com o esmero visual das produções comerciais, para isso utiliza *layouts* tradicionais e colagens cuidadosamente desleixadas (LIMA-NETO, 2020). O meme é uma produção muito compartilhada pelos brasileiros, o que demonstra que o público aceita essas produções como elas o são.

Sabemos que a autoria, a originalidade e a criatividade são conceitos caros para a escola, entretanto, as premissas da cultura do remix para esses conceitos poderiam ser pelo menos debatidas nas aulas de linguagem. E, se não forem estimuladas, poderiam ser pelo menos consideradas nos projetos e avaliações dos professores, pelo fato de se tratar de uma prática situada para muitos dos nossos estudantes. Isso faria com que a escola começasse a atuar na perspectiva dos multiletramentos: a partir do que o estudante já faz, gostaria de fazer, tem razões para fazer, ou seja, do que é significativo para ele.

Algumas perguntas, que podem nos ajudar a desenvolver um trabalho com os multiletramentos e com a multimodalidade, são:

- Os projetos de ensino, as aulas e as atitudes da comunidade escolar estimulam o respeito à diversidade cultural presente na escola e da nossa sociedade, bem como os seus modos de expressão e representação?
- Os estudantes estão produzindo e lendo textos com diferentes modos semióticos em suas aulas?
- Os diferentes ambientes de linguagem em que os textos circulam são considerados nas aulas de produção e de leitura?



- Os novos modos de produção de textos digitais tais como copiar, colar, arrastar, clicar, posicionar, redimensionar, linkar, escurecer, clarear, alinhar, entre outras ações são estimulados e bem avaliados nas aulas de linguagem?
- Há valorização, pelo professor, de outros modos de produção de significado além do texto verbal? Por exemplo: na produção de um layout, valoriza-se apenas a produção escrita ou todos os arranjos multimodais da página, inclusive a integração do texto verbal com as imagens?
- As tecnologias, os recursos materiais e imateriais, os artefatos culturais disponíveis na escola e na comunidade, bem como a sinestesia da integração dos sentidos do corpo humano são considerados no ensino e aprendizagem?
- O novo modo de participação nas redes on-line, mais colaborativa, com autoria coletivizada ou apagada e com a noção de criatividade relativizada, é estimulado ou pelo menos considerado nas atividades e avaliações pela escola?
- Os processos de identificação e as variações da identidade por que passam os estudantes na pós-modernidade, que, portanto, influenciam as suas produções de significado, são tratados com naturalidade pela comunidade escolar e considerados nos projetos de ensino e nas avaliações?

São perguntas amplas e cada uma delas pode ser pormenorizada, a fim de detalhar os processos de preparação de projetos, aulas, avaliações, bem como orientar os procedimentos de atuação do professor com seus alunos, para que ele trabalhe mais alinhado com a pedagogia freiriana e dos multiletramentos, isto é, considerando as diferenças culturais, os processos de identificação e a multiplicidade de linguagens a que chamamos de multimodalidade, em busca de transformação social e emancipatória das pessoas.



## Leitura crítica

Devemos pensar também nas possibilidades e modos de trabalhar a leitura crítica nas escolas brasileiras.

Todas as escolhas feitas pelos produtores do texto trazem consequências para a construção dos sentidos e direcionam esse processo. Elas revelam também aspectos discursivos, como o viés ideológico, que precisam ser reconstruídos pelos leitores. Por isso, a compreensão de um texto precisa ser trabalhada em uma perspectiva crítica. Compreender é um trabalho de investigação, de desvendar e revelar sentidos, de perceber posicionamentos e se posicionar, de perceber o que está nas entrelinhas, de preencher lacunas, não ditos, silenciamentos, de fazer perguntas e de buscar respostas. Por isso, é preciso trabalhar a leitura crítica.

Esse trabalho com o ensino da leitura crítica precisa considerar as características dos leitores estudantes imersos na cultura digital e do remix, porque, nelas, as atividades de leitor e de produtor estão imbricadas. Ao assumirem uma autoria coletiva, os produtores de conteúdo na internet tornam-se o que Villa-Forte (2019, p. 96) chama de autor-curador: “o autor cuja autoria se concretiza por meio de outras autorias”. É um autor que se constitui pelo que lê, um autor-leitor que deseja compartilhar o que lê, fazendo curadoria: oferecendo outras possibilidades de leitura de um mesmo meme para sua audiência leitora, por exemplo. Ao mesmo tempo, é um produtor do que já está pronto, o *ready-made* da cultura do remix, que questiona a escrita criativa e sua autoria original como um valor, a fim de questionar o autor proprietário e a pretensa cultura da originalidade.

Enfim, esse leitor (leitor+autor), como o nomeia Rojo (2013, p. 20), na maioria dos casos precisa da ajuda da escola para desenvolver com profundidade suas habilidades de leitura crítica. Essa leitura envolve a participação em atividades e projetos que vão ensinar os estudantes a serem investigativos, seletivos, críticos, para se tornarem perspicazes leitores, curadores, autores e cidadãos. Essas habilidades são muito importantes, sobretudo quando o leitor precisa lidar com informações de múltiplas fontes como acontece na internet (SANTOS, 2021; COSCARELLI, COIRO, 2014), em



que ele precisa saber buscar e selecionar as informações que serão úteis para o cumprimento do seu objetivo de leitura, verificar a confiabilidade das fontes, a credibilidades dos autores e a veracidade das informações que encontrou. Além disso, precisa também fazer a integração dessas informações, refletir sobre elas e, na maioria dos casos, ser capaz de gerar uma resposta a elas. Essa resposta pode ser uma simples “curtida”, um comentário ou uma outra reação mais robusta às informações encontradas.

### **O que explorar nos textos em uma perspectiva crítica?**

Existem muitas visões para pensarmos em uma abordagem crítica da compreensão de textos. Repare que não estamos usando o termo leitura, para não restringirmos nossa referência aos textos escritos. Optamos por usar o termo “compreensão”, para incorporar o processamento de textos e materiais multimodais, que exploram outras linguagens além da verbal.

Paulo Freire (1967, 1970, 1982) sempre nos chamou a atenção para uma visão atenta, ou seja, para uma reflexão crítica sobre nossa vida, nosso mundo, nossa cultura e para os fenômenos cotidianos. É a leitura do mundo, que vai nos ajudar a compreender os textos, refletir sobre as ideias e os acontecimentos e buscar, a partir dessa reflexão, transformar nossa realidade, a fim de construir um mundo mais justo.

As ideias de Freire influenciaram a pedagogia dos multiletramentos, uma vez que serviram de base para conceitos importantes para essa proposta como o modelo de letramento autônomo e ideológico desenvolvido por Street (1984), a concepção de letramento crítico usada por Gee (1994), e para a análise crítica do discurso proposta por Fairclough (1995). O enquadramento crítico é um dos pilares da pedagogia dos multiletramentos, que também pode ser percebido na BNCC. Ele diz respeito à construção dos significados, que deve levar em consideração o contexto histórico, socioeconômico, cultural, ideológico, bem como as experiências particulares dos estudantes. Compreender, portanto, envolve construir significado a partir do nosso próprio mundo, mas também levar em consideração outras perspectivas, outros contextos, outras culturas e outras experiências.



Sendo assim, os textos devem ser percebidos e os significados construídos a partir de aproximações e distanciamentos, que orientam nossos questionamentos, a fim de desnaturalizar nosso olhar para o que nos parece familiar e analisar com profundidade e abertura o que nos causa estranhamento.

Algumas perguntas, que podem nos ajudar a colocar em prática uma abordagem crítica dos textos/materiais, são:

- Quem produziu esse material, em que contexto? O que há de comum e de diferente nessa situação em comparação com a minha aqui hoje?
- Há outras interpretações possíveis para isso? Como outras pessoas receberiam e compreenderiam esse material ou essa situação? Que significados podem ser gerados se olharmos esse material sob outros pontos de vista?

Além dessas, outras perguntas, inspiradas nas propostas de Renée Hobbs (2011), também nos ajudam a buscar um posicionamento crítico, como:

- O que está sendo expresso aqui é verdadeiro? Quais são as fontes? Que outras pessoas/instituições pensam assim?
- Essa informação serve a interesses públicos ou particulares?
- O que não foi incluído nesse material? Que lacunas posso perceber aqui? O que está sendo apagado ou quem está sendo silenciado?
- Há estereótipos?
- O que posso perceber nas entrelinhas?
- Como eu me posiciono em relação ao que percebo e compreendo nesse material?
- Como avalio isso? O que posso fazer como resposta ou reação a esse material?

Não pretendemos esgotar essa questão, o que nem seria possível, porque as abordagens e as perspectivas críticas são inúmeras, mas gostaríamos apenas de mostrar algumas possibilidades, que os professores podem desenvolver com os estudantes para estimular o pensamento crítico deles, partindo dos materiais e temas que serão trabalhados nas práticas pedagógicas.



## O que ainda resta perguntar?

Buscamos neste artigo apontar caminhos para repensar o trabalho com a produção e a compreensão de textos na atualidade, trazendo para isso a proposta da pedagogia dos multiletramentos, que inspira em muitos momentos a BNCC. Esse trabalho nos fez, inevitavelmente, levantar muitos questionamentos aos quais acrescentamos mais alguns: como preparar os professores para colocar em prática a abordagem proposta pela pedagogia dos multiletramentos e pela BNCC? Como eles compreendem essas propostas e como se sentem em relação à aplicação delas? A resposta a essas questões precisa partir do entendimento segundo o qual a(s) pedagogia(s) é(são) o pressuposto para a melhoria da educação, pois como demonstram Kalantzis e Cope (2016, p. 6), a capacidade profissional dos professores é o fator mais relevante na experiência de aprendizagem dos estudantes, mais influente que fatores como o socioeconômico dos estudantes e os currículos oficiais.

Acreditamos que colocar essa teoria em prática nos ajuda a construir um novo *ethos* de alunos e professores, ou seja, pode ajudar a modificar suas relações com as mídias e com o ensino-aprendizagem, trazendo para eles uma abertura para considerar como os textos interferem ou se relacionam com as experiências e o projeto de vida dos estudantes. Uma abordagem situada e crítica pode fazer com que eles reflitam sobre suas vivências e sobre as experiências, dificuldades e conquistas de outras pessoas para, a partir delas, repensar suas concepções sobre si mesmo, sobre sua comunidade, sobre os espaços sociais que pode conquistar e como fazer isso.

## Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. A máquina do mundo. In: ANDRADE, C. D. **Claro Enigma**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1995. p.121-124.

BATISTA Jr, José Ribamar, PEIXOTO, Gercivaldo Vale, LIMA-NETO, Vicente. Práticas de letramento, tecnologias digitais e gêneros discursivo no ensino médio técnico. **Revista do GELNE**, v. 23, número 1, 2021.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, Learning and Communication**. Routledge, 2016.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais DCN**. Brasília: MEC/SEF, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf> Acesso em 30/03/2022.

BUNZEN Jr. Clécio. **Diálogos com a educação básica**. Youtube, 15 abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B1G63EG1oOI>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CANI, Josiane B. **Letramento digital de professores de língua portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC**. Faculdade de Letras da UFMG, 2019. (Tese de doutorado).

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. Pedagogies. **An International Journal**, v. 4, p.164-195, 2009. Disponível em: <[http://newlearningonline.com/\\_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf](http://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2020.

COSCARELLI, C. V.; COIRO, J. Reading multiple sources on-line. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.17, n.3, p.745-771, set./dez. 2014. Disponível em <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1147> .Acesso em: 30 out. 2019.

COSCARELLI, C. V.; CORRÊA, H. T. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 20–32, 2021. Acesso em: 1 abr. 2022.

DIAS-TRINDADE et al. O ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos e espaços em educação**. v.13, n. 32, e-14426, jan./dez.2020. Acesso em: 20 abr. 2022.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**. London: Longman, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1970.

FREIRE. Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.



GEE, James. P. **Ideology in Discourses**. London: Taylor & Francis, 1994. 49-70.

HOBBS, Renee. **Digital and media literacy: connecting culture and classroom**. USA: Corwin, 2011.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Rio de Janeiro: UNESP, 1991.

GUALBERTO, C.; KRESS, G. Contemporary landscapes of visual and digital communication: the interplay of social, semiotic, and technological change. In: **The sage handbook of visual research methods** (pp. 574-590). SAGE Publications, Inc., 2019.

KALANTZIS, Mary, COPE. **Learning by design**. 2 ed. Melbourne: Common Ground. 2016. 295 p.

KALANTZIS, M., COPE, B., PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KERSCH Dorotea F., COSCARELLI Carla V., CANI Josiane B. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2016.

LEVY, Pierre. **Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1993. 203 p.

LIMA-NETO, Vicente de. Meme é gênero? Questionamentos sobre o estatuto genérico do meme. **Revista Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, n(59.3): 2246-2277, set./dez. 2020. Acesso em: 20 abr. 2022.

MAZUR, Luciana C. S. **Práticas de leitura em ambientes digitais: análise de atividades do site do Redigir (UFMG) sob a ótica do letramento digital**. Faculdade de Letras da UFMG, 2021. (Tese de doutorado)

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

NAVAS, E. 2008. **Remix: the bond of repetition and representation**. Disponível em: <https://museudememes.com.br/collection/nazare-confusa>. Acesso em: 20 dez. 2020. s/p.

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, Harvard, Spring, 1996.

OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **PISA 2018 Technical Report**. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development, 2018.





PAIVA, Francis Arthuso. Práticas de letramento e produção de sentido de layouts na multimodalidade. In: **Texto Digital**. Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 98-127, jan./jun. 2021.

PAIVA, Francis Arthuso (org.). **Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem**: projetos de ensino de linguagens. São Carlos: Pedro&João, 2022.

PAIVA, F., GOMES, V. Proposta de matriz de produção de infográficos na escola: explorando a paisagem multimodal do canva.com. **Revista do Sell**. v.02, n. 11, 2022. (Aceito para publicação).

RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. (Orgs.). **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2013.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: Rojo, R. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, Marcos Celírio dos. **Ler múltiplas fontes**: o desenvolvimento de habilidades para a leitura como processo investigativo. Faculdade de Letras da UFMG, 2021. (Tese de doutorado).

SARTORI, Adriane Teresinha. **O processo de produção de textos escritos na escola**: teorias e práticas. Pedro&João: São Carlos, 2019. ePUB.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. What is new in new literacies? **Current Issues in Comparative Education**, vol. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

VILAS BOAS, Fabíola S. de O; Silva, Ferraz, Obdália S. (Org.). **Ensino Remoto e Formação de Professores**: construção de novos saberes para os processos educativos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

VILLA-FORTE, L. 2019. **Escrever sem escrever**: literatura e apropriação no século XXI. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 224 p.



## **Sobre os autores:**

### **Francis Arthuso Paiva**

francisapaiva@gmail.com

É Doutor em Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras da UFMG, por onde concluiu o Mestrado em Estudos Linguísticos, além de ser especialista em Leitura e Produção de Textos pela PUC-MINAS. É professor e Chefe do setor de Letras do Colégio Técnico da UFMG e professor do Mestrado Profissional, PROFLETRAS, da Especialização em Leitura e Produção de Textos, PROLEITURA e da Especialização e, Educação, Linguagem e Tecnologia, todos da Faculdade de Letras da UFMG. Tem interesse por estudos de escrita colaborativa, leitura, produção de texto, letramento digital e visual, na perspectiva da multimodalidade e dos multiletramentos para o ensino e aprendizagem e para a formação de professores. Organizador e autor do livro "Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem: projetos de ensino de linguagens".

### **Carla Viana Coscarelli**

cvcosc@gmail.com

Tem graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1988), mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999), pos-doutorado em Ciências Cognitivas pela University of California San Diego (2005) e pos-doutorado em Educação pela University of Rhode Island. Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais, onde participa do Núcleo de Pesquisa Lingtec, do Ceale e coordena o Projeto de Extensão Redigir. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, produção de textos, ensino e letramento digital.