

Ensino multimodal de Língua Portuguesa: comparações entre a Base Nacional Curricular e Matriz Curricular para o ensino médio do estado do Ceará



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Kleber Aparecido da Silva (UnB)
- Brian Morgan (YU)
- Walkyria Monte Mor (USP)

AVALIADO POR

- Eliane Azzari (PUC-Campinas)
- Paulo Stella (UFAL)

SOBRE OS AUTORES

- Deyse Mara Romualdo Soares
Conceptualização, Análise formal, Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição.
- Charlene Bezerra dos Santos
Conceptualização, Análise formal, Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição.

DATAS

- Recebido: 20/11/2022
- Aceito: 15/12/2022
- Publicado: 31/12/2022

COMO CITAR

Soares, D. M. R.; Santos, C. B. (2022). Ensino multimodal de Língua Portuguesa: comparações entre a Base Nacional Comum Curricular e Matriz Curricular para ensino médio do estado do Ceará. *Revista da Abralín*, v. 21, n. 2, p. 460-478, 2022.

Deyse Mara Romualdo SOARES

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Charlene Bezerra dos SANTOS

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

RESUMO

A multimodalidade no ensino de Língua Portuguesa, juntamente com o advento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), tem impactado o âmbito educacional e desafiado os profissionais da educação a novas práticas pedagógicas e metodológicas. O objetivo da pesquisa consiste em verificar se existem aproximações entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Matriz de Conhecimentos Básicos (MCB) para Ensino Médio do Ceará, componente curricular Língua Portuguesa. De abordagem qualitativa, faz uso da pesquisa documental BNCC, quanto ao ensino multimodal no componente curricular Língua Portuguesa; e na MCB. Recorremos à revisão bibliográfica sobre práticas e textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa, à análise qualitativa e interpretativa do *corpus* e dados coletados na pesquisa. Verificamos a multimodalidade nos campos de atuação, competências e habilidades na BNCC e a presença tímida de práticas multimodais na MCB. Consideramos que a MCB pode contemplar a realidade da cultura digital contribuindo para a leitura e produção de textos em diferentes espaços na formação

dos alunos na contemporaneidade.

ABSTRACT

Multimodality in Portuguese language teaching, together with the advent of digital information and communication technologies (TDIC), has impacted the educational scenario and challenged education professionals to new pedagogical and methodological practices. The objective of the research is to compare the approximations, or not, existing between the Common National Curriculum Base (CNCB) and the Basic Knowledge Matrix (MCB 2021) for High School in Ceará, regarding the presence of multimodality in the Portuguese Language curricular component. With a qualitative approach, it is based on documentary research applied at the BNCC, regarding the presence of multimodality present in the Portuguese Language curriculum component; and at BKM. We used a bibliographical review on practices and multimodal texts in Portuguese Language teaching and a qualitative and interpretative analysis of the corpus and data collected in the research. We verified the presence of multimodality in the fields of activity, competences, and skills at CNCB and the timid presence of multimodal practices at BKM. We believe that the BKM can consider the reality of digital culture, contributing to the reading and production of texts in different spaces in the education of contemporary students.

PALAVRAS-CHAVE

Multimodalidade. Língua Portuguesa. BNCC. MCB.

KEYWORDS

Multimodality. Portuguese Language. CNCB. BKM.

Introdução

A multiplicidade cultural e semiótica presentes na contemporaneidade, por vezes, é silenciada no contexto escolar. As diferentes maneiras de organização e elaboração dos textos/discursos nas diversas mídias, os usos das tecnologias digitais, da Internet e seus recursos de caráter híbrido demandam a reconfiguração do papel da escola e a sua maneira de ensinar a Língua Portuguesa (ROJO, 2012).

O termo multiletramentos foi cunhado pelo Grupo Nova Londres (2006[1996]), um grupo de pesquisadores e professores insatisfeitos com os rumos das práticas de letramento em suas realidades locais, apontando a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos. De acordo com eles

Multiletramentos - palavra que escolhemos porque descreve dois importantes argumentos que devemos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global. O primeiro argumento se engaja com a multiplicidade de canais e mídias de comunicação; o segundo com a crescente saliência de diversidade cultural e linguística (NEW LONDON GROUP, 2006[1996], p.5).

Lemke (2010) e Rojo (2017), ao abordarem as teorias sobre os multiletramentos, relacionam a práticas de trato com os textos multimodais contemporâneos, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e da produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e a (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos, infográficos, vídeos, áudio etc., que ampliam o processo e arcabouço dos aparatos tecnológicos digitais como mídia, multimídia, texto, hipertexto, etc.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), por possuir relevância social, dado que ela é um documento oficial de interesse público, importante para a formação de políticas públicas locais e nacionais, considera a cultura digital e as práticas multimodais, também, na área de Linguagens, no componente curricular Língua Portuguesa na BNCC.

Com a incorporação de distintos modos semióticos na construção de um gênero discursivo, as práticas de letramento passam a potencializar a divulgação dos diversos textos, a circulação deles em ambientes externos à escola e de promover, não só os letramentos, mas também os multiletramentos, o que se torna necessário, tendo em vista a contínua transformação das formas de linguagem em função do crescente progresso tecnológico. Assim, as práticas de ensino multimodal abarcam a modalidade verbal e outros recursos semióticos, como imagens, sons, cores, entre outros, possibilitando que o estudante veja o todo no texto, não somente a escrita.

Diante desse contexto, além das questões empíricas de investigação das pesquisadoras, uma atuante na rede de educação básica do Estado do Ceará, a outra na educação superior do curso de Letras do Estado de Rondônia, surgiu a seguinte questão norteadora: De que forma a multimodalidade está presente na BNCC no componente curricular Língua Portuguesa e tratada na Matriz Curricular Básica (MCB), na área de linguagem da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE)? Assim, o objetivo do estudo é comparar as aproximações ou não existentes entre esse documento nacional (BNCC) e o documento estadual (MCB), no que se refere à multimodalidade presente na BNCC etapa do Ensino Médio, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Língua Portuguesa.

Para isso, ancoramo-nos na abordagem quali-quantitativa (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2019). Na abordagem quantitativa, elaboramos um estudo sistemático, em que observamos as competências para verificar suas habilidades nos referidos documentos analisados. A análise é de cunho qualitativo por meio da interpretação com base nos dados. Além disso, a abordagem qualitativa de pesquisa propicia amplas fontes para a geração de dados, busca compreender o que se estuda, olhando todos os aspectos considerando que todos os dados são importantes e devem ser examinados (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

A presente pesquisa se justifica no cenário tecnológico e social, considerando que o advento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) tem impactado o âmbito educacional e desafiado os profissionais da educação e as novas práticas pedagógicas e metodológicas, fazendo-

se uso das TDIC, evidenciando reflexões que proporcionaram o surgimento de novas formas de ensinar e aprender a língua vernácula, considerando o contexto dos alunos imersos na cultura digital.

Além disso, a pesquisa apoia-se nos estudos teóricos de Lemke (2010), Rojo (2009; 2013; 2017), Rojo e Moura (2012; 2019) sobre as novas linguagens e mídias que surgiram na cultura digital e, consequentemente, a necessidade de os multiletramentos estarem presentes na escola. Também, busca-se abordar a multimodalidade como discutida em Ribeiro (2013; 2017; 2020) e resgata-se Kress e Van Leuween (2001; 2006) para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

1. Ensino multimodal de Ensino de Língua Portuguesa

Pensando no ensino de Língua Portuguesa, as contribuições teóricas de Lemke (2010) ajudam-nos a compreender a questão das mudanças históricas nos textos e enunciados digitais contemporâneos e seus impactos sobre os novos estudos dos letramentos. Há a necessidade de considerar no ambiente escolar diferentes práticas de (múltiplos) letramentos, mudando as formas de interagir com a leitura e a escrita em práticas sociais de acordo com o contexto em que a linguagem é utilizada (família, igreja, escola) pelos alunos, considerando que cada prática social configura práticas de letramento específicas, com formas específicas para fazer uso dos textos em seus gêneros discursivos, estamos aqui convergindo com a concepção dialógica de linguagem, amplamente elaborada por Bakhtin (2004) e retomada em Bakhtin (1997) e Rojo (2009; 2012).

Escolhemos o uso do termo ensino multimodal, nessa pesquisa, haja visto que a multimodalidade está presente em diversas áreas, como também esse último termo pode ser confundido como modalidade de ensino (ensino à distância, ensino híbrido e ensino remoto). Em tais práticas multimodais, o professor de Língua Portuguesa pode apresentar a palavra e a palavra imagem, como aventam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), de acordo com os autores “palavras, sintagmas e orações coletam, representam e comunicam nossos pensamentos, assim com as imagens, mas estas o fazem de uma maneira diferente” (p.250). Continuam os estudiosos, “imagens perceptuais envolvem um encontro direto, material e corporal com os significados no mundo, em que a luz passa através da córnea e da lente, projetando uma imagem invertida na retina na parte de trás do olho” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.250), ou seja, o enunciado multimodal se inicia no olhar e transcende a este. Logo, se o educador propuser aos estudantes, discutir com eles, trabalhar o processo metafórico, por exemplo, em que podem perceber a divergência entre o imagético e o verbal, a interpretação significativa acontece.

A multimodalidade não se deve somente ao desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), mas também à grande variedade de culturas nas quais estamos inseridos. As TDIC fazem parte deste contexto não como algo de fora, mas como parte de um todo - em que os sujeitos se (re)constroem (individual e coletivamente), tomando de novas formas de interação e uso de diferentes linguagens, possibilitando leituras interativas de textos que misturam as linguagens audiovisual e pictóricas, entre outras - se considerarmos a sociedade como um organismo

marcado pelo digital e as novas formas de leitura presentes na multiplicidade tecnológica, esses aspectos não podem ser invisibilizados (RIBEIRO, 2017).

Sendo assim, para a compreensão desses textos e para a comunicação, são necessários novos letramentos ou multiletramentos, conceito esse que, conforme Rojo (2013), aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2013, p.13). Eles são

interativos; [...] são colaborativos; estes textos fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não) (...) e são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2013, p. 13).

Ainda de acordo com Rojo (2013), o melhor lugar para existirem é no armazenamento em nuvem (*online* e *offline*) e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou no formato de redes (hipertextos, hipermídias).

Os gêneros multimodais são originados, por intermédio do entrelaçamento de distintos modos semióticos, a saber, letras, palavras, aspectos visuais, ilustrações, cores, linhas, tamanhos e

procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (ROJO, 2017, p. 4).

Quando o gênero traz à tona a junção de mais de um desses modos semióticos, ele é conceituado como multimodal. Dessa maneira, os gêneros multimodais fomentam a mobilização de distintas semioses. Tal mobilização visa alavancar determinados efeitos de sentido. A escola não pode ignorar tudo isso. Ela precisa, de acordo com Rojo (2009), reestruturar seus processos de ensino-aprendizagem às novas configurações que se apresentam no mundo contemporâneo e globalizado e tomar para si a tarefa de trabalhar com esses novos modos de ver/sentir/agir e de significar o mundo e a realidade social.

Concordamos com Rojo e Moura (2019) quando afirmam que as TDIC, aplicativos, ferramentas e dispositivos presentes na sociedade viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos – hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia – que ampliaram a multimodalidade dos próprios textos/discursos.

Para Kress e Van Leuween (2001; 2006), a hegemonia da “monomodalidade”, diante das novas tecnologias, cede espaço à multimodalidade e à necessidade de todos lidarmos, produtores e leitores (até porque eles vêm se fundindo), com diversas linguagens, em camadas que modalizam os textos, conforme se dê a eles características mais verbais, mais visuais, mais sonoras ou conforme a maneira como se usam as cores, o *layout*, a posição dos elementos na página e etc.

A leitura hipertextual é diferente. O leitor/usuário da *Internet* conduzirá sua leitura ou produção a partir de seus interesses, acessando a infinidade de *links* dispostos no espaço virtual. Além da trajetória de leitura ser não linear, textos multimidiáticos constroem significados que são mais do

que a soma de modalidades e de seus significados individuais. É muito mais produtivo conceber os significados como multiplicados, “porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas” (LEMKE, 2010, p. 462).

Assim, a multimodalidade no contexto midiático torna-se um fenômeno essencial para se compreender como as práticas escritas se desenvolvem nos ambientes digitais (SILVA, 2018).

2. Multimodalidade presente na BNCC

A pesquisa está alicerçada no âmbito da pesquisa documental pelo contato e análise de dois documentos, que constituem o *corpus*, os quais foram levados a procedimentos analíticos, gerando resultados. Partindo desse pressuposto, o *corpus* de análise deste estudo é a BNCC (BRASIL, 2018) etapa do Ensino Médio, examinada quanto ao componente multimodalidade, presente na área de Linguagens e suas tecnologias- Língua Portuguesa e a presença da multimodalidade na matriz curricular, em Língua Portuguesa, para o Ensino Médio da SEDUC-CE (SEDUC, 2010). Para concretização do referido objetivo, recorreremos à revisão bibliográfica (SEVERINO, 2007) sobre práticas e textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa e à análise qualitativa e interpretativa do *corpus* e dados coletados na pesquisa.

Analisamos a BNCC, etapa do Ensino Médio, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Língua Portuguesa quanto à presença da multimodalidade. Inicialmente, na BNCC, o trabalho didático do ensino da leitura deve acontecer mediante a diversidade textual, oportunizando ao aluno a habilidade de dominar e, por conseguinte, de usar os gêneros do discurso nas tramas cotidianas.

Identificamos que a linguagem nos espaços digitais é bem explorada pelo documento, aplicada à maioria das habilidades descritas e relacionadas à competência 1 e 7.

A Figura 1 mostra as duas competências que estão previstas na BNCC quanto à presença da multimodalidade na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Língua Portuguesa:



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

FIGURA 1 - Competências específicas 1 a 7 na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, na BNCC quanto à presença da multimodalidade.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 490).

A Figura 2 mostra as habilidades previstas na competência 1 na área de Linguagens, onde constatamos a presença da multimodalidade.

HABILIDADES
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.
(EM13LGG103) Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses.
(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social.

FIGURA 2 - Habilidades previstas na competência específica 1 na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Língua Portuguesa, na BNCC quanto à presença da multimodalidade.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 483)

Destacamos, especificamente, a habilidade **EM13LGG105** por tratar de produções multissemióticas, multimídia e transmídia (BRASIL, 2018, p. 483) abordadas por Lemke (2010) que já discutia esses usos como parte do processo formativo dos alunos, na escola, desde o final do século XX, quanto aos novos letramentos que emergem da possibilidade das TDIC para a expressão híbrida e multimodal.

As contribuições teóricas de Lemke (2010) ajudam-nos a compreender a questão das mudanças históricas nos textos e enunciados digitais contemporâneos e seus impactos sobre esses novos letramentos. A partir da ideia de que

hoje nossas tecnologias estão nos movendo da era da 'escrita' para a da autoria 'multimidiática', em que documentos e imagens de anotações verbais e textos escritos propriamente ditos são meros componentes de objetos mais amplos de construção de significados" (LEMKE, 2010, p. 457).

As práticas midiáticas da vida real intercalam às práticas pedagógicas da escola e os documentos que parametrizam a educação brasileira trazem, em alguma medida, essas práticas para serem pensadas e ensinadas pelo professor de línguas, como se visualiza abaixo.

HABILIDADES
(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.
(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

FIGURA 3 - Habilidades previstas na competência específica 7 na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, quanto à presença da multimodalidade.
 Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 483).

Podemos observar que a BNCC, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, prevê habilidades a serem desenvolvidas, para que os alunos possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos e o uso das TDIC, bem como as diferentes linguagens, recursos/ferramentas digitais que estão nesses cenários tecnológicos que fazem parte da cultura dos alunos, na contemporaneidade. Destacamos as seguintes habilidades que tratam do uso das TDIC e da multimodalidade:

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais (BRASIL, 2018, p. 483).

A partir do exposto, podemos interpretar que, de acordo com o documento, ampliou-se diferentes linguagens para lidar com a tecnologia e isso influencia fortemente o ensino de língua, prova disso, é o crescente acesso à linguagem do *meme*, gênero esse que circula nas mídias, audiovisual e nas redes sociais dos sujeitos, sendo parte das práticas sociais de letramentos fora, e possivelmente, dentro da escola.

Todavia, a palavra escrita continua sendo objeto de ensino, pois “a *Internet* e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na *Internet* a escrita continua essencial” (MARCUSCHI, 2008, p. 43).

3. A multimodalidade presente na BNCC em Língua Portuguesa do Ensino Médio

Em Língua Portuguesa para o Ensino Médio, a BNCC menciona a necessidade de exploração das diversas linguagens, a fim de desenvolver reflexões que envolvam “análise de elementos discursivos, composicionais e formais dos enunciados nas diferentes semioses” (BRASIL, 2018, p. 486).

Ao verificar a presença da multimodalidade, no componente Língua Portuguesa, buscamos uma indicação a um ensino efetivo com textos de caráter multimodal (multissemiótico) no estímulo a práticas digitais, se pensarmos que o ensino de uma língua se justifica à verificação dos usos sociais dessa língua na vida real, os aspectos multimodais estão postos para observarmos a materialização das muitas multissemioses presentes no dia a dia. Nos campos a seguir, destacamos as habilidades que estão relacionadas à multimodalidade (multissemiose).

Elaboramos um quadro com os campos de atuação e suas habilidades relacionadas às práticas multimodais (multissemióticas) em Língua Portuguesa para o Ensino Médio. O Quadro 1 apresenta a presença da multimodalidade nos campos de atuação:

Campo	Habilidades
Campo da vida pessoal	(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.
	(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.
Campo artístico-literário	(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).
	(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar com a crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.
Campo jornalístico-midiático	(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.
	(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (<i>advergame</i> , anúncios em vídeos, <i>social advertising</i> , <i>unboxing</i> , narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingles</i> etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.

Campo	Habilidades
	<p>(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros.</p>
<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>	<p>(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.</p>
	<p>(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, <i>podcast</i> ou <i>vlog</i> científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.</p>
	<p>(EM13LP35) Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por <i>slide</i> e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados, gravação de áudios em <i>slides</i> etc.).</p>

QUADRO 1 - Campos de atuação e habilidades relacionadas à multimodalidade.

Fonte: Elaborado com base na BNCC (BRASIL, 2018).

O documento enfatiza a forma híbrida e multissemiótica em que os textos se organizam, o que pode ser denominado fenômeno da multimodalidade, ressalta-se que, não estamos afirmando, mas examinamos aproximações entre as multissemioses e a multimodalidade. Sendo assim, toda a incidência de apontamentos que tratam de análise semiótica foi considerada como alusões à teoria da multimodalidade, tendo em vista que é esse direcionamento que a BNCC fornece. O documento enfatiza no ensino de Língua Portuguesa que

são privilegiados gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário etc.) e com a opinião (crítica da mídia, ensaio, *vlog* de opinião etc.). Textos, vídeos e *podcasts* diversos de apreciação de produções culturais também são propostos, a exemplo do que acontece no Ensino Fundamental, mas com análises mais consistentes, tendo em vista a intensificação da análise crítica do funcionamento das diferentes semioses (BRASIL, 2018, p. 503).

Com relação ao conceito “prática”, que envolve todas as atividades sociais que são mediadas pela produção de textos orais ou escritos, estas estão cada vez mais presentes na esfera *online* (BARTON; LEE, 2015) e, assim, o desenvolvimento das competências necessárias para o efetivo uso das novas ferramentas de produção discursiva é tarefa da escola. Seguindo essa perspectiva, a BNCC aponta a importância de

(...) propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a[s] práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes (BRASIL, 2018, p. 487).

O documento trata do uso dessas TDIC na produção de textos em diferentes situações e ambientes digitais. Destacamos duas habilidades previstas no campo de atuação social em Língua Portuguesa:

(EM13LP15) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (*vlog*, *videoclipe*, *videominuto*, *documentário* etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, *podcasts*, *playlists* comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.

(EM13LP16) Utilizar *softwares* de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos (BRASIL, 2018, p.511).

Deixa bem clara a necessidade de contextualizar as práticas de linguagem. Para isso, a Base leva em conta os campos de **atuação** que são as áreas de uso da linguagem, na vida cotidiana:

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deontica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.	1
(EM13LP10) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.	1, 7
(EM13LP11) Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando em conta esses efeitos na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1
(EM13LP12) Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, <i>remix</i>), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, <i>sampleamento</i> etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1
(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.	1, 3
(EM13LP15) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (<i>vlog</i> , <i>videoclipe</i> , <i>videominuto</i> , <i>documentário</i> etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, <i>podcasts</i> , <i>playlists</i> comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas.	3, 7
(EM13LP16) Utilizar <i>softwares</i> de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	7

FIGURA 4 - A presença da multimodalidade no campo de atuação social
Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 498-499).

Dionisio (2011) sinaliza que, embora a maioria dos professores estejam cientes de que imagens ajudam a aprendizagem, ainda não há uma conexão estreita entre a palavra e a imagem veiculada nos manuais didáticos, o que leva à necessidade de um intercâmbio entre “a teoria dos gêneros com a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal” (p.149).

Entre o leque de orientações, a BNCC recomenda a inserção dos gêneros multimodais no trabalho pedagógico do ensino da leitura com objetivo de contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, bem como para o processo de familiarização dos alunos com as distintas semioses e suportes. Outro aspecto percebido é que a BNCC sugere a efetivação de situações didáticas de leitura, envolvendo a multimodalidade e a exploração dos elementos semióticos presentes na sua materialidade (BRASIL, 2018). Em suma, o documento em questão indica a realização de atividades de leitura alicerçadas nos gêneros multimodais e em distintas semioses, bem como em diferentes mídias sociais e suportes digitais, no entanto, vale destacar que o documento não explicita as especificidades e devidas diferenças entre mídias e as semioses.

4. Multimodalidade na matriz curricular em Língua Portuguesa-SEDUC-CE

Analisamos como é abordada a multimodalidade no componente Língua Portuguesa da matriz curricular do Ensino Médio na MCB da SEDUC-CE. A matriz curricular prevê competências e habilidades a serem desenvolvidas na formação do aluno do Ensino Médio, por meio dos conteúdos em cada componente curricular.

As matrizes curriculares foram concebidas no Estado do Ceará e estão disponíveis no site da SEDUC-CE¹ com a intenção de direcionar uma organização do currículo, constituída por competências/habilidades, de forma a orientar as escolas da rede pública. Na análise, buscamos a presença da multimodalidade em Língua Portuguesa no referido documento parametrizador.

Dentre as nove competências esperadas em Língua Portuguesa no documento, em apenas duas encontramos a presença da multimodalidade. São elas:

Competência 2: Ler, interpretar e reconhecer diferentes gêneros textuais (literários, jornalísticos, técnico-científicos, instrucionais, epistolares, humorísticos, publicitários, digitais, etc.) associando-se as sequências discursivas básicas (narração, exposição, argumentação, descrição e injunção);

Competência 9: Compreender conceitos das linguagens tecnológicas que facilitem a incorporação da telemática nas atividades curriculares (SEDUC, 2009, p.7).

¹ <https://www.seduc.ce.gov.br>

Quanto ao conteúdo detalhado na formação do aluno em Língua Portuguesa, o Quadro 2 apresenta as habilidades e conhecimento quanto à multimodalidade presente na matriz curricular para o Ensino Médio.

Série	Habilidades e conhecimento
1º ano	Reconhecimento do efeito de sentido decorrente da escolha de uma palavra, expressão, pontuação e de recursos iconográficos, como imagens (fotos, pinturas) e linguagens multimidiáticas.
	Linguagem digital (conceitos e funcionalidade) como ferramenta material de ação numa situação de aprendizagem e ensino.
2º ano	Leitura, interpretação e produção dos gêneros textuais com formas específicas de textualização, considerando: -O tratamento e os recursos linguísticos usados para cada situação de comunicação; -A compreensão das funções sociais dos gêneros (orais e escritos) em situações reais de comunicação (os propósitos comunicativos, estilos e finalidades) como a poesia, a carta, a reportagem, o ofício, a propaganda, o debate etc.
	Reconhecimento do efeito de sentido decorrente da escolha de uma palavra, expressão, pontuação e de recursos iconográficos, como imagens (fotos, pinturas) e linguagens multimidiáticas;
	Compreensão de informações do texto com auxílio de recurso gráfico diverso (gráficos, tabelas, fotografias, boletins, etc.), correlacionando-o a enunciados verbais;
	Identificação e contextualização da nova simbologia e vocabulário, reconhecendo os significados, códigos, participantes (interlocutores) e extensões (vc; deletar; @, etc.).
3º ano	Análise de diferentes gêneros textuais (orais e escritos) contidos em suportes de origens diversas (seja do jornal, da revista, da televisão, do rádio ou da internet).
	Identificação dos efeitos de e semânticos/morfossintáticos/estilísticos/pragmáticos, em função da articulação de sentido (coerência textual), como composição de palavras, figuras de pensamento, de palavras, de sons; elementos coesivos, referenciarão
	Identificação das marcas linguísticas próprias: da faixa etária do locutor, da variação regional, temporal; nas criações sequenciais digitais (fóruns/e-mails, etc.).
	Linguagem digital (conceitos e funcionalidade) como ferramenta material de ação numa situação de aprendizagem e ensino;
	Identificação e conceitualização da linguagem digital, estabelecendo relação com os gêneros textuais emergentes (sites na internet, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, conferência, etc.);
	Compreensão da ética na internet.
	Produção digital através de editores de textos, incorporando o hipertexto nessas produções. Produção de planilhas, imagens, ícones, símbolos;
Compreensão e utilização da gramática digital (www, @, conectar, senha, etc.).	

QUADRO 2 - Multimodalidade presente na matriz curricular no ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Fonte: Elaborado com base na MCB da SEDUC-CE (SEDUC, 2009).

A partir do exposto, observa-se haver indicação para trabalhar com diferentes textos, os multimodais, embora conceitualmente, a multimodalidade não está tão presente na matriz curricular de conhecimentos básicos para o Ensino Médio no Estado do Ceará. É importante ressaltar que com as TDIC temos uma leitura crítica e uma densa discussão teórica e prática acerca dos usos sociais da leitura e escrita, necessárias ao desenvolvimento da capacidade tecnológica, colaborativa e digital capaz de fazer seus leitores assumirem-se como “prossumidores” ou “produsuários”, desenvolvendo as competências/habilidades “próprias do século XXI, tais como: criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.17). É fundamental apontar que é esse discurso que fundamenta a BNCC e com sua “implementação ainda incipiente” (RIBEIRO, 2020, p. 14).

Além disso, verificamos que as matrizes curriculares foram elaboradas no ano 2009, bem antes da homologação da BNCC (2018). Até o presente momento, a SEDUC-CE elaborou o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e o entregou ao Conselho Estadual de Educação (CEE), para

que o órgão faça a apreciação e a homologação da obra para nortear o sistema de ensino cearense em todas as redes que ofertam o nível médio, quanto à estruturação do currículo.

Apesar de o documento ser do ano de 2009, ele contempla orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que fazem referência ao ensino dos mais diversos gêneros textuais. O documento não detalha tais práticas, no entanto, ele considera as práticas de ensino multimodal. Cabendo ao professor de Língua Portuguesa, trabalhar tais habilidades com seus alunos, considerando os dias atuais.

Nesse sentido, o currículo escolar precisa ser fomentado com estratégias proveitosas e embaçadas em atividades multimodais com recursos e ferramentas digitais, (re)significando a prática do professor, visando desenvolver a competência linguística e tecnológica tanto do professor quanto dos alunos em sala de aula, enfim, as práticas locais na contemporaneidade. Nesse sentido, a inserção de aspectos e traços multimodais na construção linguística do texto traz à tona novas posturas para a compreensão textual, na medida em que a construção de efeitos de sentido face o texto transcende a palavra, abarcando, assim, a grande diversidade de elementos linguísticos, discursivos e semióticos presentes na superfície textual (SILVA, 2018).

No entanto, uma porcentagem significativa dos professores de português não é formada para isso (GATTI; NUNES, 2009) e, não consegue, muitas vezes, olhar para uma peça textual sem fragmentá-la, como se ela fosse apenas palavra. Isso é ensinado assim, no meio cultural na formação. A multimodalidade no ensino de línguas propicia a construção de efeitos de sentido, tendo como base as diversas modalidades da linguagem (verbal e não verbal). Com isso, uma gama de elementos contribui para a elaboração de significação face o texto.

Como afirmou a professora Ana Elisa Ribeiro, em uma entrevista para a revista Texto Digital da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a multimodalidade nos atrai pelo fato de ela enxergar o texto inteiro, isto é, em sua composição toda, e não como parte. Para a professora, “quando a gente trata um texto como só palavra, ele fica capenga. Pode ser interessante e tal, mas não é tudo, não lemos a inteireza dele, deixamos camadas de sentido, até de intenção, para trás” (KARLO-GOMES; BELARMINO, 2020, p. 282). A professora continua afirmando que a noção de texto estritamente linguística não é coerente. O texto não é só palavra, nem a palavra consegue ser “pura”.

Diante do que podemos considerar na prática da cultura escrita – impresso ou digital –, é imprescindível que repensemos questões ligadas à leitura e à escrita multimodais, por razões escolares, porque essas são questões que nos afetam como cidadãos em uma “paisagem comunicacional” diversa e complexa, de leitura e, também, de participação por meio da escrita (RIBEIRO, 2013). É importante repensar a noção de texto, ampliando-a, e desenvolver modos de análise que tenham a capacidade de descrever adequadamente a interação entre o verbal e o visual e analisar os significados que decorrem dessas novas relações.

5. Considerações finais

Tanto a BNCC, quanto a matriz da Seduc- CE são documentos que têm o objetivo de orientar as práticas e não de prescrever como o professor deve agir em sua sala de aula de Língua Portuguesa.

A BNCC é um documento norteador para as redes de ensino (tanto pública quanto privada) como proposta de uma organização do que todo estudante da Educação Básica deve saber. A BNCC é uma referência para elaboração dos currículos escolares e sugestões pedagógicas para a Educação Básica no Brasil.

A Matriz de conhecimentos básicos da SEDUC-CE, elaborada no ano de 2009, considera práticas multimodais, ainda que timidamente, as quais o professor pode aplicar em sua prática pedagógica, se assim entender pertinente, bem como a considerar a sua realidade.

Avaliamos que uma reconfiguração do currículo em que estejam indicadas mais práticas multimodais, no Ensino Médio, pode contribuir para a ampliação dos níveis² de letramentos e de multiletramentos dos alunos, bem como para a ampliação da sua autonomia e proficiência na leitura e produção de textos na contemporaneidade.

Diante da cultura digital, os documentos estão sendo direcionados à novas práticas de leitura e escrita nos diferentes espaços, tendo em vista que novos meios tecnológicos vem surgindo a cada momento e, assim, contribuem para outras formas de aprender e, assim, oportunizando o desenvolvimento de outras competências e habilidades para os estudantes, dentre elas o uso de diversas mídias, a leitura hipertextual, leituras de textos multissemióticos (por meio de imagens estáticas ou em movimento, sons, cores, efeitos), multimidiático (convergem para e por diversas mídias), etc.

O professor de Língua Portuguesa, no caso, pode desenvolver práticas pedagógicas balizadas nos princípios da multimodalidade, abrangendo em sua sala de aula os múltiplos letramentos e as implicações da interconexão global contemporânea, com as diferentes formas de produção textual, ensinando seus estudantes a não mais como codificadores e decodificadores de frases e textos, mas como participantes ativos para produzir e interpretar criticamente textos em suas diversas possibilidades.

Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2124.R>

2 Aqui, níveis de letramentos é empregado conforme posto por Rojo (2009, p.46) ao definir como habilidades de leitura e escrita para os níveis de alfabetismo, os quais são: analfabeto, alfabetizado nível rudimentar, alfabetizado nível básico e alfabetizado nível pleno.

Conflito de Interesse

As autoras não têm conflitos de interesse a declarar.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Avaliando os roteiros propostos pela Equator Network, consideramos que nenhum deles se mostra relevante para a pesquisa em tela. Também informamos que a pesquisa desenvolvida não foi pré-registrada em repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2015.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (SEDUC). *Metodologias de Apoio: matrizes curriculares para ensino médio*. Fortaleza: SEDUC, 2009.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECKZA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola, 2016.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.
- KALANTZIS, M. COPE, B. PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.
- KARLO-GOMES, G.; BELARMINO, A. P. Multimodalidade e Letramento Digital: uma entrevista com Ana Elisa Ribeiro. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 281-289, jan./jul. 2020.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KRESS, G. R; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse*. The modes and media of contemporary communication. London: Hodder Arnold, 2001.

KRESS, G. R. *Reading images*. The grammar of visual design. 2 ed. London: Routledge, 2006.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. ling. aplic.*, v. 49, n. 2, p.455-479, jul./dez. 2010.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

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

RIBEIRO, A. E. Ler na tela letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: autêntica, 2017.

RIBEIRO, A. E. L. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013.

RIBEIRO, A. E. L. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020.

ROJO, R. H. R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de Web2. *The specialist*, v. 38, 2017, p. 1-20.

ROJO, R. H. R. (Org.). *Escola conectada: multiletramentos e as tics*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. (org.) *Multiletramento na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, R.H. R; MOURA, E (org). *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

SAMPIERI R. H. COLLADO C. F. LUCIO M.P.B. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, S. P. A Base Nacional Comum Curricular De Língua Portuguesa e as orientações para o ensino da leitura nas series iniciais: um olhar sobre o espaço dado aos gêneros multimodais. In: V Congresso Nacional de Educação. V CONEDU. Recife, 2018.