

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
RUAN DE CASTRO SILVA

**PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS À BRASILEIRA: O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA PERMEADO PELOS GÊNEROS DISCURSIVOS E PELOS
MULTILETRAMENTOS EM PESQUISAS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS**

Mariana
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

RUAN DE CASTRO SILVA

**PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS À BRASILEIRA: O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA PERMEADO PELOS GÊNEROS DISCURSIVOS E PELOS
MULTILETRAMENTOS EM PESQUISAS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos de Linguagem do Departamento de Letras do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: estudos da linguagem.

Linha de Pesquisa: (3) Linguística Aplicada: interfaces entre práticas e teorias

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta

Mariana

2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S586p Silva, Ruan de Castro.

Pedagogia dos multiletramentos à brasileira [manuscrito]: o ensino de língua portuguesa permeado pelos gêneros discursivos e pelos multiletramentos em pesquisas do mestrado profissional em letras. / Ruan de Castro Silva. - 2023.

100 f.: il.: color..

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Docência. 2. Gêneros discursivos. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 4. Letramento. 5. Mestrado profissional em letras. 6. Língua portuguesa - Pós-graduação. 7. Multiletramentos. I. Pimenta, Viviane Raposo. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 811.134.3:378(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Ruan de Castro Silva

MULTILETRAMENTOS À BRASILEIRA: O Ensino de Língua Portuguesa permeado pelos Gêneros Discursivos e pelos Multiletramentos em Pesquisas do Mestrado Profissional em Letras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem.

Aprovada em 06 de julho de 2023

Membros da banca

Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta - Orientador(a) Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Profa. Dra. Juliana Alves Assis - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas

Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sol - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 06/07/2023



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Raposo Pimenta, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/08/2023, às 12:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0552190** e o código CRC **AD164DD4**.

DEDICATÓRIA

Dedico esse texto, essa pesquisa, essa docência-pesquisadora, todos os dias, as tardes e as noites vividos para este trabalho — e também a minha vida de 25 anos — à minha amada mãe, ao meu querido pai (*in memoriam*), à minha “nenuca” tia e às minhas lindas irmãs.

Às minhas irmãs, Samira e Izabela, como possível exemplo do que o estudo e a Educação podem fazer e trazer para um ser humano. Nossas três décadas vividas (25, 17 e 6) só fortalecem o poder inesgotável do diálogo constante entre nossas diferentes vidas e emoções; o aprendizado mútuo e o crescimento juntas, em comunhão, me faz acreditar no presente e, sobretudo, num futuro. Meninas, irmãs, seu irmão é imensamente grato por ter vocês comigo e, com este trabalho aqui, espero dizer a cada uma que é importante acreditar na Educação, além de, inquestionavelmente, é urgente — e sempre será — lutar por ela; claro que não só por vocês, mas para todas e todos. Não se cansem de ler, de aprender, de questionar, de crescer!

À minha “nenuca” tia, Cristina, como metáfora do entre-lugar, do fora do eixo, da terceira margem, do diverso, do múltiplo, do complexo e, assim, do carinho, da ternura, do afeto, da amizade puríssima. Ah, minha “paxão”, como você me ajudou a seguir e a estar aqui hoje... O amor, a gratidão e a mais profunda admiração por você é também a força que me faz respirar, sentir e sonhar. Siga sendo esse ser humano exemplar e tão apaixonado pela vida.

Ao meu eterno pai, Cleber, que está comigo aqui dentro, todos os dias, me guiando. Papai, papai... Você sorriria lindamente com este momento em nossas vidas, né?! Ou melhor, sorria aí, onde estiver! Seu filhinho está caminhando, é professor, é uma pessoa com HIV, é pansexual (ou algo fora da caixinha), é esperançoso, é democrata, é aquilo que o senhor plantou (ou não), regou e rega daí. É também por e para você! Até breve! Fique bem! Te amo!

E, perdidamente apaixonado, à minha magnífica Mãe, Castorina! Nossa, mamãe, o que vivemos até aqui, hein?! O que passamos nestes dois anos de mestrado e nessas nossas vidas, eternamente entrelaçadas?! E o que você viveu, sofreu e enfrentou para criar esse professor aqui... Só você sabe! E eu, eu só posso agradecer a cada segundo: por você existir, por ter me abraçado amorosamente, do seu jeitinho, todos os dias, por acreditar na Educação e possibilitar que me dedicasse totalmente a ela, desde os seis anos. Mamãe, isso tudo aqui e minha vida inteira é por você. Te amo! Amo todas vocês, minhas meninas! A nós seis, fé!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me iluminar grandemente a cada dia de minha vida e possibilitar que a chama da fé continue acesa aqui dentro deste coração docente.

À minha mãe, meu pai (*in memoriam*), minha tia e minhas irmãs, por serem minha maior fortaleza de amor, lealdade e sabedoria.

À minha família, avós, avôs, tias, tios, primas, primos, a todas e a todos familiares que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse seguir com meu sonho e minha construção identitária. Destaque para minhas madrinhas Evanilde e Alaíde, mulheres potentes!

A meus amigos carmenses, Kaíque, Bipe, Tico, Nícius e Kaju; amigas e amigos das Letras/da Fale/da UFMG/de BH, Adriana, Laís, Ana, Kátia, Deise, Daiane, Érika, Íris, Andresa, Gabriela, Alexandre, Reginaldo, Bruno, Phellyppe e outras/outros, carmenses ou não, que indiretamente contribuíram para minha caminhada de crescimento fraterno e pedagógico. Em destaque, meu orientador e amigo Lucas Marquesini, com o qual pude praticar, abertamente, meus primeiros atos docentes/pedagógicos/administrativos/identitários.

Às brilhantes e magníficas professoras/es carmenses, as/os quais não citarei nomes, mas que sabem o quão decisivas/os foram e são para minha formação escolar, acadêmica, humana e docente. Profissionais da educação do Padre Galdino, do Joaquim Afonso, do Pré-Enem Diamante, da Igreja e da Filarmônica, meu muito obrigado, de coração! Destaque somente para Robinho, o estopim do meu abrir o olhar à Educação e, especificamente, às Letras.

A todas e a todos da UFMG, da Fump e da Moradia, em BH, por minha graduação na Fale, e a todas e a todos da UFOP, da Fapemig — a qual proporciona o investimento tão necessário e decisivo para a existência desta e de tantas pesquisas, pesquisadoras, ações educativas e Ciência —, do Gelp, do Multdics, do Escrevendo, do Posletras e do estágio docente, por meu mestrado. Em especial às exímias docentes Ulrike, Mariana, Daniervelin, Ada, Leandra, Rómima, Vanderlice, Ana e ao querido conterrâneo docente Hércules e às amigas Gabrielle, Lucilane, Leaci, Rosemary, Leidiane e ao amigo Vinícius, por serem luz, amparo, alegria e fundamentais para essa jornada de ensino e de aprendizagem pela Linguística

Aplicada, pelas Letras, pelas salas de aula, pelo Português, pela equidade, pela democracia e pelo esperar.

À minha amada e metafórica orientadora/professora/amiga, Viviane, a qual, desde o primeiro dia de encontro remoto para o início do Mestrado, afirmou que ficaríamos de MÃOS DADAS! E assim ficamos e estamos! Muito obrigado, Vivi!

Foram em torno de 25 encontros nossos, só nós dois, até aqui, Vivi, mais remota do que presencialmente, mas o maior e melhor encontro foi mesmo te conhecer. Que presente! Sempre ficava anotando tudo que você comentava a respeito da nossa pesquisa, só que você sempre ia muito além: falava da vida. Anotei e me lembro de quando citou o “esperançar” pela primeira vez, de quando evocou o Santo Antônio Cândido kkk; de quando ressaltou que eu iria continuar construindo a minha identidade acadêmica/docente e, em destaque, me lembro que disse um dia que eu precisaria sair do mestrado feliz com o que estava escrevendo, vivendo, pesquisando, aprendendo e ensinando. E sabe, Vivi, eu estou feliz! Muito feliz!

Você, muito engraçada e metafórica, comentou sobre meu projeto de pesquisa ser um “vestido em andamento” em uma ligação de vídeo pelo zap um dia e disse em outro dia, no qual estava confuso e meio triste/nervoso com as alterações na pesquisa e com acontecimentos nas disciplinas da pós e nos grupos, que seu pai falava que “prego que se destaca recebe martelada”; ah, Vivi, eu entendi kkk.

Quando digo que você foi decisiva e marca minha vida e de minha família é porque sem a bolsa da Fapemig, a qual sou imensamente grato, que você tanto correu atrás para mim, eu não estaria aqui hoje, pois a situação financeira ainda é bastante apertada e eu estava lidando com a descoberta de ser uma pessoa com HIV e com mamãe sofrendo muito com a hérnia na coluna, a qual já foi superada, graças a Deus, e hoje a recuperação acontece aos poucos. Por isso, Vivi, por estar sempre comigo e com o que vivia aqui em casa, com a minha realidade, que afirmo sem nenhuma dúvida que só foi possível porque foi assim, com você, agora, desse jeitinho.

Sua grandeza humana e, principalmente, seu ser professora, pesquisadora, extensionista é muito admirável e precisa chegar a mais corações. Você é puramente luz, fé, sabedoria e amor! Em nenhum momento me senti só, pelo contrário, sempre estive contigo e você comigo,

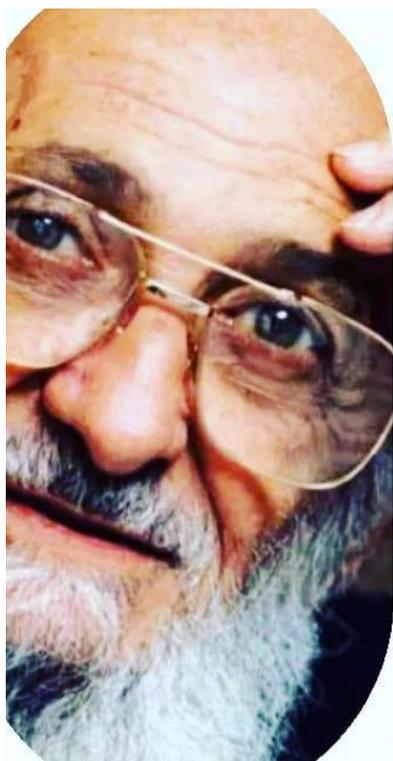
mesmo longe fisicamente. Você é toda freiriana, Vivi! Você vive a “dodiscência” na essência, de uma forma tão linda, mas tão linda que me pergunto sempre se mereço ter encontrado com tamanho ser humano, com tamanha mulher forte, decidida, feminista, antirracista, diversa, democrática, academicamente altíssimo nível... As reticências são insubstituíveis aí, viu?! Não consigo dizer tudo aqui e você sabe disso, pois sei que tem uma mãezona, uma esposa, uma avó, uma amigona, uma menina que também, assim como eu, sempre sonhou muito e longe, sempre batalhou demais e que hoje sabe que merece tudo o que vive e, ainda assim, doa muito de si.

Excelentíssima professora Viviane, Vivi, meu mais sincero obrigado!

Sou porque você é!

E não paramos por aqui, hein!

Esperancemos juntas, de mãos dadas!



“ É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...

Paulo Freire

RESUMO

Diante de dilemas de acesso e de letramento quanto às tecnologias digitais da informação e da comunicação, muitos professores-pesquisadores, sobretudo da área de Letras, e, em especial, nos mestrados profissionais, têm, há mais de uma década, direcionado suas vivências em salas de aula e suas pesquisas à análise e à problematização do ensino e da aprendizagem de línguas na escola permeados pelo digital. Nesse sentido, esta dissertação de mestrado busca compreender como o ensino de Língua Portuguesa, por meio dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) e dos multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 2021), tem se efetivado (ou não), analisando dissertações de mestrado profissional publicadas de 2001 a 2021. Para isso, à luz da Linguística Aplicada (LA), com finalidade exploratória, meios bibliográfico empírico e bibliométrico e abordagem quali-quantitativa, mediante um raciocínio dialético, tomo como procedimento metodológico a análise dialógica do discurso, seguindo, como etapas desta pesquisa, primeiro um levantamento bibliográfico geral, depois a seleção de dissertações de mestrado, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, e, por fim, a descrição e a análise dos textos. Como contribuições deste hipertexto docente-pesquisador, por meio de oito dissertações, gero e analiso os eixos temáticos (1) A dissertação de mestrado, (2) Os gêneros do discurso aliados aos multiletramentos, (3) Uma pedagogia dos multiletramentos à brasileira, (4) Coerções e denúncias e (5) (Des)construção discursiva dos professores-pesquisadores. Espero, por fim, poder auxiliar as práticas docentes na educação básica do país, perpassando benefícios próprios — como eterno professor-pesquisador —, sociais — ao permitir a construção de cidadãos críticos, conscientes e contemporâneos às culturas, linguagens e mídias de seu tempo/espço — e teórico-epistemológicos, já que o campo de estudo sobre os multiletramentos, em conformidade com os dados da pesquisa, nos mostra como professores de Língua Portuguesa se apropriaram, nos primeiros anos do século XXI, do conceito e transpuseram teoria em prática, contribuindo, enfim, para a grande área da LA, com seu compromisso de pensar as linguagens a partir de práticas contextualizadas, neste caso, de ensino e de aprendizagem em salas de aula brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Língua Portuguesa. Gêneros discursivos. Multiletramentos. Mestrado Profissional em Letras.

ABSTRACT

Faced with access and literacy dilemmas regarding digital information and communication technologies, many professors-researchers, especially in the area of Literature, and, in particular, in professional master's degrees, have, for more than a decade, directed their experiences towards classrooms and their research to the analysis and problematization of language teaching and learning at school permeated by digital. In this sense, this master's dissertation seeks to understand how the teaching of the Portuguese language, through discursive genres (BAKHTIN, 1997) and multiliteracies (CAZDEN et al., 2021), has been carried out (or not), by analyzing master's dissertations professional publications published from 2001 to 2021. For this, in the light of Applied Linguistics (AL), with an exploratory purpose, an empirical bibliographic and bibliometric means and a qualitative and quantitative approach, through dialectical reasoning, I take the dialogical analysis of discourse as a methodological procedure, following, as steps of this research, first a general bibliographical survey, then the selection of master's dissertations, in the Digital Library of Theses and Dissertations, and, finally, the description and analysis of the texts. As contributions of this teacher-researcher hypertext, through eight dissertations, I generate and analyze the thematic axes (1) The master's dissertation, (2) Speech genres allied to multiliteracies, (3) A Brazilian-style pedagogy of multiliteracies, (4) Coercion and denouncements and (5) discursive (de)construction of teacher-researchers. Finally, I hope to be able to help teaching practices in basic education in the country, permeating my own benefits — as an eternal teacher-researcher —, social benefits — by allowing the construction of critical, aware and contemporary citizens to the cultures, languages and media of their time/ space — and theoretical-epistemological, since the field of study on multiliteracies will be able to see how Portuguese Language teachers appropriated, in the first years of the 21st century, the concept and transposed theory into practice, finally contributing to the great area of LA, with its commitment to thinking about languages based on contextualized practices, in this case, teaching and learning in Brazilian classrooms.

KEYWORDS: Teaching. Portuguese language. Discursive genres. Multiliteracies. Professional Master in Literature.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: Dos letramentos aos multiletramentos

IMAGEM 2: Desenho da pesquisa

IMAGEM 3: Desenho metodológico da pesquisa

IMAGEM 4: Nuvem de palavras com os referenciais teóricos utilizados

LISTA DE RECORTES DISCURSIVOS¹

Rd1 DHQ 1
Rd2 DPropaganda 1
Rd3 DPropaganda 2
Rd4 DPropaganda 3
Rd5 DPropaganda 4
Rd6 DPropaganda 5
Rd7 DMiniconto de terror 1
Rd8 DMiniconto de terror 2
Rd9 DMiniconto de terror 3
Rd10 DMiniconto de terror 4
Rd11 DHQ 2
Rd12 DHQ 3
Rd13 DConto fantástico e fanfiction 1
Rd14 DCauso
Rd15 DANúncio publicitário e propaganda 1
Rd16 DANúncio publicitário e propaganda 2
Rd17 DANúncio publicitário e propaganda 3
Rd18 DANúncio publicitário e propaganda 4
Rd19 DRap 1
Rd20 DRap 2
Rd21 DReportagem 1
Rd22 DReportagem 2
Rd23 DPropaganda 6
Rd24 DMiniconto de terror 5
Rd25 DHQ 4
Rd26 DANúncio publicitário e propaganda 5
Rd27 DPropaganda 7
Rd28 DPropaganda 8
Rd29 DMiniconto de terror 6

¹ Sendo um texto multimodal, praticando os multiletramentos e cumprindo o que a Análise Dialógica do Discurso determina (ver itens Referencial teórico e Metodologia), escolhi printar, nos PDFs das dissertações aqui analisadas, os recortes discursivos (Rd) — trechos selecionados para análise. Tal decisão vai ao encontro da fidedignidade aos relatos escritos nos textos e, também, às alternativas tecnológicas deste tempo.

Rd30 DAnúncio publicitário e propaganda 6

Rd31 DConto fantástico e fanfiction 2

Rd32 DAnúncio publicitário e propaganda 7

Rd33 DPropaganda 9

Rd34 DPropaganda 10

Rd35 DMiniconto de terror 7

Rd36 DHQ 5

Rd37 DReportagem 3

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: DPropaganda

QUADRO 2: DMiniconto de terror

QUADRO 3: DHQ

QUADRO 4: DConto fantástico e Fanfiction

QUADRO 5: DCauso

QUADRO 6: DAnúncio publicitário e Propaganda

QUADRO 7: DRap

QUADRO 8: DReportagem

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD - Análise Dialógica do Discurso

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EFII - Ensino Fundamental II

EM - Ensino Médio

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

GNL - Grupo de Nova Londres

HQ - Histórias em quadrinhos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LP - Língua Portuguesa

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

ProfLetras - Mestrado Profissional em Letras

SD - Sequência Didática

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. Introdução	p. 19
1.1 O tema do objeto	p. 19
1.2 O problema da pesquisa	p. 21
1.3 Justificativa da pesquisa	p. 21
1.4 Objetivos	p. 23
1.4.1 Objetivo geral	p. 23
1.4.2 Objetivos específicos	p. 23
2. Referencial teórico	p. 24
2.1 Gêneros discursivos	p. 24
2.2 Multiletramentos	p. 27
2.3 Pós-Método	p. 31
2.4 Identidade docente	p. 33
2.5 Mestrado Profissional em Letras	p. 34

3. Metodologia	p. 37
3.1 Inserção da pesquisa no campo da Linguística Aplicada	p. 37
3.2 Escolhas metodológicas: o “para quê” e os “como”	p. 39
4. Descrição e análise dos dados	p. 44
4.1 Descrevendo os dados	p. 44
4.2 Analisando as dados: entre apontamentos e reflexões	p. 51
4.2.1 A dissertação de mestrado	p. 51
4.2.2 Os gêneros do discurso aliados aos multiletramentos	p. 53
4.2.3 Uma pedagogia dos multiletramentos à brasileira	p. 63
4.2.4 Coerções e denúncias	p. 65
4.2.5 (Des)construção discursiva dos professores-pesquisadores	p. 70
5. Considerações finais (ou contínuas)	p. 74
Referências bibliográficas	p. 77

APÊNDICE..... p. 81

*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar.
Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota — Madre Teresa de Calcutá*

Às vezes — se você tiver a sorte e a iluminação adequada — um novo elemento/construto/conceito é inserido em seu campo de visão e subitamente transforma a maneira como tudo o mais é e pode ser visto ([BEZERRA, 2017, p. 9](#)²).

*EU NÃO POSSO MAIS DAR A MESMA AULA. A ERA QUE ACABOU EM MARÇO
DE 2020, ACABOU — [Dorotea Frank Kersch](#)*

² Sempre que um autor for mencionado pela primeira vez, o leitor poderá clicar sobre ele, e o link o levará até as referências bibliográficas. Para retornar ao ponto de leitura, basta clicar novamente e a página retornará onde estava.

1. INTRODUÇÃO³

1.1 O TEMA DO OBJETO

As tecnologias digitais, hoje em dia, exercem papel fundamental no cotidiano das pessoas, seja para, por exemplo, simples comunicação seja para o trabalho e/ou o lazer. Seguindo tal perspectiva, o século XXI, mundialmente, é impactado por aparelhos celulares, *tablets*, computadores e todo tipo de meios digitais. No Brasil, de forma similar, a vida está permeada pela internet, aplicativos e redes, mesmo, contudo, ainda havendo grandes abismos de acesso e letramento. Em específico, na área da Educação, vivem-se constantes dilemas entre acesso, como formar educadores aptos e as possibilidades de seu uso nas mais diferentes salas de aula.

Diante desses dilemas, muitos pesquisadores, sobretudo da área de Letras/Linguística Aplicada, e, em especial, nos Mestrados Profissionais, têm, há mais de uma década, direcionado suas pesquisas à análise e à problematização do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) que permeiam o ensino de línguas na escola⁴. Em contrapartida, como afirma [Ribeiro \(2018\)](#), o uso de tecnologias digitais — mediando a leitura, a escrita e a oralidade — ainda necessita de maior enfoque e suporte, a fim de que internet, computadores e celulares adquiram real “sentido” e sejam integrados de forma “prolífica”:

³ Levando em consideração a plurivocalidade discursiva necessária para a construção do gênero dissertação de mestrado e, sobretudo, meu eu pesquisador e a área da Linguística Aplicada, alerto e ressalto que as pessoas do discurso neste hipertexto se misturam, alternam e conversam; sempre tendo, obviamente, a estrutura composicional e o estilo de cada parte adequando-se à apreciação valorativa do meu eu professor-pesquisador. Por isso, optei pela flutuação entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural na redação desta dissertação conforme as especificidades das situações retratadas: uso o singular quando se tratar de situação específica de minha trajetória ou observação particular, uso o plural quando se tratar de situação compartilhada com outros sujeitos envolvidos na pesquisa, como a orientadora e outros pesquisadores, e também uso a terceira pessoa do singular quando me referir aos conhecimentos construídos e às minhas limitações em relação ao problema em questão. De qualquer forma, assumo, assim como Pimenta (2018), que o pesquisador traz consigo suas subjetividades para o processo de pesquisa, a própria escolha do objeto já revela esta subjetividade.

⁴ Dentre os pesquisadores da área da Linguística Aplicada, na qual se insere este projeto de pesquisa, posso citar os trabalhos desenvolvidos pelos professores Marcelo Buzato, Denise Braga, Inês Signorini, Petrilson Pinheiro, da Universidade de Campinas; Walkyria Monte Mór, da Universidade de São Paulo; Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, Ronaldo Corrêa Gomes Júnior e Carla Coscarelli, da Universidade Federal de Minas Gerais; Ana Elisa Ribeiro, do Centro Federal de Minas Gerais; Shirlene Bemfica de Oliveira, do Instituto Federal de Minas Gerais; Fabiana Komesu, da Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto; Juliana Alves Assis, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Hércules Corrêa Tolêdo, Vanderlice Andrade Sól e Viviane Raposo Pimenta, da Universidade Federal de Ouro Preto, apenas para mencionar alguns pesquisadores dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Ressalto que os pesquisadores mencionados se inserem em campos teóricos, metodológicos e epistemológicos diferentes e têm objetos de investigação distintos. Faço-lhes menção pelo fato de muitas de suas pesquisas abordarem os multiletramentos, as múltiplas formas de produzir efeitos de sentido e o uso das TDIC nas aulas de línguas.

As tecnologias nos ajudam ou nos permitem fazer coisas que talvez fossem mais difíceis ou mesmo impossíveis sem elas. [...] No entanto, é necessário ajustar as tecnologias aos propósitos (e ter algum, aliás, é fundamental), para essa integração fazer realmente sentido e ser prolífica (RIBEIRO, 2018, p. 73).

Historicamente, desde a segunda metade de 1990, as tecnologias digitais já haviam ganhado espaço na vida das pessoas, e estudos sobre os multiletramentos — a multiplicidade de linguagens, mídias e de culturas na escola — começaram a ser feitos, como as discussões do Grupo de Nova Londres (GNL, 1996) e várias pesquisas pelo Brasil.

À luz de documentos oficiais da Educação brasileira, as tecnologias digitais também conseguem um forte espaço. Na área de Língua Portuguesa, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) destacam as TDIC no ensino da língua materna e na sua real prática diária.

Em paralelo, outra temática que tem sido recorrente em pesquisas, em conformidade com os mencionados documentos oficiais, são os gêneros discursivos⁵ como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, seguindo o que a BNCC (2018) aborda, o estudo do texto, por intermédio dos mais variados gêneros discursivos, mostra-se como alternativa eficaz para o desenvolvimento dos multiletramentos, uma vez que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 67).

Nesse viés, cabe retomar Bakhtin (1997), o qual afirma que toda forma de comunicação humana se dá por meio de tipos relativamente estáveis de enunciados, com conteúdo temático, estrutura composicional e estilo próprios que os caracterizam.

Mediante isso, esta pesquisa buscará, à luz da Linguística Aplicada (JORDÃO, 2016), compreender como o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) e dos multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 2021) tem se efetivado (ou não), analisando dissertações de mestrado profissional⁶ publicadas de 2001 a 2021⁷.

⁵ Como bem aponta Bezerra (2017), a escolha por “discursivo” explica-se por uma questão de vinculação teórico-metodológica com o dialogismo bakhtiniano — Círculo de Bakhtin. Somente nos critérios de refinamento bibliográfico, presentes no item Metodologia deste texto, usa-se “gêneros discursivos/textuais”, uma vez que até os documentos oficiais da Educação, como a BNCC, trazem esses dois termos.

⁶ Tal escolha de gênero e especialidade de mestrado para análise nesta pesquisa está justificada no item Metodologia.

⁷ Este período temporal se justifica pelo fato de, feito um levantamento bibliográfico prévio, os textos encontrados abrangerem tal faixa de anos, tendo em vista os critérios descritos no item Metodologia, os quais, de início, abrangiam textos além do ProfLetras e de outros gêneros do discurso.

1.2 O PROBLEMA DA PESQUISA

Tendo em vista o que foi apontado anteriormente, a pesquisa neste estudo pretende responder à pergunta: Como o ensino de Língua Portuguesa permeado pelos gêneros discursivos e pelos multiletramentos tem se efetivado (ou não), segundo pesquisas de mestrado profissional realizadas entre 2001 e 2021?

1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A questão de pesquisa explicitada no item anterior constrói-se a partir de diferentes vivências, leituras e reflexões.

Pessoalmente, na graduação, de 2016 a 2020, na Universidade Federal de Minas Gerais, fiz uma segunda iniciação científica em que, de certa forma, fui surpreendido com os gêneros discursivos e os multiletramentos aplicados ao ensino de língua materna. Tal pesquisa, também bibliográfica, tinha outros recortes e direcionamentos, o que me motivou a seguir, agora, por estes que aqui busco concretizar. Já no mestrado, na Universidade Federal de Ouro Preto, em 2021, no meu primeiro semestre de pós-graduação, fiquei ainda mais interessado por meus objetos de estudo e, principalmente, pela grande área da Linguística Aplicada (LA), na qual me enquadro e me filio, inquestionável e completamente, já que pretendo enxergar a realidade das salas de aula de Língua Portuguesa descrita nas pesquisas a serem analisadas.

Numa perspectiva mais ampla, meu problema de pesquisa surge durante a pandemia do coronavírus, decretada no Brasil em março de 2020. Esse fato dramático, aliado à ubíqua technologização e à potente globalização do século XXI, na Educação, e, mais especificamente, no ensino de Língua Portuguesa, fazem com que estruturas pedagógicas, antiquadas e já desmoronando, sejam, enfim, questionadas e colocadas em transformação — o uso das TDIC e os multiletramentos em aulas de português ganham ainda mais destaque, além de serem cada vez mais necessários ([CORRÊA; COSCARELLI, 2021](#)).

Além disso, complementarmente, a BNCC (2018), documento normativo que pretende direcionar a Educação Básica brasileira, pontua, como algumas competências básicas a serem construídas pelos alunos e alunas dessa fase do ensino:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9 e 10).

Nesse viés, [Ribeiro \(2020\)](#), refletindo crítica e contemporaneamente sobre o Manifesto do Grupo de Nova Londres — sobre os multiletramentos — e seus ecos no Brasil, aponta diálogos viáveis e muitas questões ainda pendentes sobre a influência inquestionável desse texto sobre a BNCC e a realidade desigual e confusa da educação hoje no país.

Seguindo esse raciocínio, a BNCC lista uma quantidade significativa de habilidades para desenvolver em práticas de linguagem, leitura, oralidade/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica, a partir de gêneros discursivos provenientes dos campos de atuação (da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico midiático e artístico/literário). Mas, por questões sociais, políticas, culturais e sanitárias, devido à propagação da Covid-19, que exige da humanidade um isolamento social e das escolas novas maneiras de pensar e agir em sala de aula, as discussões sobre as tecnologias digitais tomam novo formato, exigindo do professor outros saberes para ensinar e atuar junto à população. O ofício, a partir dos moldes centrados e dependentes da cultura digital, longe de ser uma prática exclusiva de escolarização, passa a ser monitorado de forma mais específica em outras instâncias, como a familiar, por exemplo. De uma formação pautada na cultura do impresso, passa-se a uma atuação que integra as tecnologias digitais em sua totalidade.

Todos esses fatos culminam e justificam (n)esta pesquisa e, nesse sentido, compreender o ensino de Língua Portuguesa por intermédio de gêneros discursivos e dos multiletramentos nas escolas brasileiras, em dissertações de professores-pesquisadores, mostra-se, enfim, fundamental para futuras considerações e propostas de melhoramento das práticas e metodologias docentes na educação básica do país, perpassando benefícios próprios — como eterno professor-pesquisador —, sociais — ao permitir a construção de cidadãos críticos, conscientes e contemporâneos às culturas, linguagens e mídias de seu tempo/espço — e teórico-epistemológicos, já que o campo de estudo sobre os multiletramentos poderá enxergar como professores e professoras de Língua Portuguesa se apropriaram, nos 20 primeiros anos do século XXI, do conceito e transpuseram teoria em prática, contribuindo, enfim, para a

grande área da Linguística Aplicada, com seu compromisso de pensar as linguagens a partir de práticas contextualizadas, neste caso, de ensino em salas de aula brasileiras.

1.4 OBJETIVOS

Considerando o problema de pesquisa e a justificativa apresentados, esta pesquisa tem como objetivos:

1.4.1 Objetivo geral

Compreender, sob o par de lentes de pesquisas de mestrado profissional realizadas entre 2001 e 2021, como o ensino de Língua Portuguesa permeado pelos gêneros discursivos e pelos multiletramentos tem se efetivado (ou não).

Para alcançar este objetivo mais amplo, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

1.4.2 Objetivos específicos

- A) Inventariar dissertações de mestrado profissional que abordem o ensino de Língua Portuguesa permeado pelos gêneros discursivos e pelos multiletramentos entre os anos de 2001 a 2021;
- B) identificar, nessas pesquisas *stricto sensu*, os gêneros discursivos, as linguagens, as culturas e as TDIC utilizados para o ensino de Língua Portuguesa;
- C) compreender a (des)construção identitária das/dos docentes a partir de sua prática em sala de aula e consequente pesquisa de mestrado profissional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO⁸

Uma vez elencados os objetivos deste estudo, apresento, a seguir, os campos teóricos a partir dos quais direciono minha pesquisa: gêneros discursivos e multiletramentos. Adicionalmente, como não poderia deixar de ser ao pensar salas de aula com ensinamentos e aprendizagens sociointeracionais, pontuo aspectos relativos ao pós-método — dentro do qual a pedagogia dos multiletramentos pode ser inserida —, à identidade docente e ao Mestrado Profissional em Letras.

2.1 GÊNEROS DISCURSIVOS

É interessante pensar, de início, como o ser humano chega aos gêneros do texto/do discurso e, para isso, é necessário entender o caminho “das primeiras cartas ao gênero digital”, como é abordado em [Pimenta \(2012\)](#). Segundo a pesquisadora, desde a época de Sócrates, a chegada da escrita já havia acontecido e, mesmo com certa resistência, inclusive do renomado filósofo, essa tecnológica forma de perpetuar a língua, os saberes e as vivências foi ganhando cada vez mais força e incorporando, através do tempo e do espaço, diversas novas tecnologias, inclusive, no final do século XX, as tecnologias digitais. Ainda de acordo com a autora, pode-se perceber o quanto o dia a dia do ser humano e suas diversas descobertas foram e são decisivos para as transformações tecnológicas vivenciadas:

A tecnologia da imprensa ampliou e popularizou o acesso ao material escrito. No entanto, isso não resolveu o problema de comunicação a distância que as novas organizações sociais passaram a sentir necessidade. Esses problemas, aliados às possibilidades propiciadas pelas novas descobertas, como a eletricidade, foram o cerne do que hoje chamamos TDICS, ou seja, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. (PIMENTA, 2012, p. 6)

Tais TDIC, possibilitadas pelo avanço da internet e dos dispositivos móveis, incorporam, incontornavelmente, os múltiplos gêneros textuais/discursivos que existem no oral, no escrito e no impresso, além de misturarem e gerarem novos e variados gêneros.

Nesse sentido, tidos como resposta a necessidades sócio-históricas do ser humano, teórica e historicamente, os gêneros textuais/discursivos são estudados e analisados em diferentes áreas e por diferentes pesquisadores: Aristóteles, na Filosofia; Mikhail Bakhtin, na

⁸ Faz-se muito importante destacar, desde então, que, me enquadrando dentro da mestiça e trans/indisciplinar área de pesquisa da Linguística Aplicada (ver item Metodologia), tais campos teóricos são, ao mesmo tempo, também metodológicos e vice-versa. Incorporar, vivenciar e gerar teorias/práticas é basilar para esta pesquisa e, claro, para a LA, para o Pós-Método e para o ensino e a aprendizagem humanos.

Filosofia da Linguagem (perspectiva a que me vinculo neste trabalho); Luiz Antônio Marcuschi, na Linguística Textual; Charles Bazerman e Carolyn Miller, na Nova Retórica; Norman Fairclough, na Análise Crítica do Discurso e Bernard Schneuwly, na Linguística Aplicada. Acredito, contudo, que a abordagem bakhtiniana — discursiva — foi e ainda é basilar para todas as que vieram posteriormente, as quais trazem aspectos particulares das áreas de cada estudioso e de seu tempo e espaço.

Sobre isso, Mikhail Bakhtin e seu Círculo⁹ assim definem os gêneros do discurso:

[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis de enunciados**, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso** (BAKHTIN, 1997, p. 279, grifos pessoais).

A partir dessa definição culminou e ainda culminam inúmeras pesquisas, incluindo várias sobre o ensino de Língua Portuguesa atrelado aos gêneros discursivos como meio eficiente de assimilação e apropriação linguística/discursiva¹⁰.

As ideias do pensador russo, cujo tema principal é o dialogismo, partem de que “o gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma do enunciado” (BAKHTIN, 1997, p. 312). Ademais, “[...] dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática” (BAKHTIN, 1997, p. 301), os gêneros do discurso compõem o dia a dia de todo sujeito e, mesmo que sem perceber, algum enunciado mais ou menos padrão está sendo ouvido, lido, assistido e falado a cada minuto em todo o mundo,

Similarmente, [Rojo e Barbosa \(2015, p. 16\)](#) afirmam que “[...] os gêneros [são] como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas (universais concretos)”. Além disso, as autoras também pontuam as três partes constitutivas de todo e qualquer gênero discursivo, segundo Bakhtin:

(1) *conteúdo temático*, “[...] ele é mais que meramente o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto [...]. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87);

⁹ Grupo de intelectuais russos de formação literária, filosófica, científica e/ou artística, a maioria professores, que após a Revolução Russa, em 1918, reuniram-se na cidade de Niével e, posteriormente, de 1924 a 1929, em Vitesbk e Leningrado, para, através do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, construir uma linha de pensamento com base em um posicionamento sólido diante da linguagem e da vida (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 81).

¹⁰ Isso é comprovado nas dissertações analisadas nesta pesquisa.

(2) “[...] O *estilo* são as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer [...]. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. Todos os aspectos da gramática estão envolvidos” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 92); e

(3) *estrutura composicional*, “é a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de “(macro/super)estrutura” do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 94).

Em adição, cabe destacar que

Diferentemente da corrente estruturalista, que privilegiava o sistema abstrato da língua, com suas características formais passíveis de repetição, Bakhtin (1992b) concebe a linguagem não só como um sistema abstrato, mas como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”, entre muitos “eus” e muitos “outros”. Para o autor, todo estudo que privilegia a utilização da língua em sua totalidade deve partir de uma teoria sobre gêneros discursivos. ([NUNES; SILVA, 2022, p. 79](#))

Tendo em vista esse “diálogo cumulativo” e o ensino de língua por meio dos gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana, destacam-se, aqui no Brasil, os trabalhos de [Batista \(2018\)](#) e [Bortoluzzi \(2018\)](#), respectivamente sobre a apropriação dos gêneros discursivos nos documentos nacionais da educação, dos PCN à BNCC, e sobre a inserção dos gêneros discursivos à BNCC:

A ideia de gênero discursivo/textual, portanto, é central nos PCN e aparece, inicialmente, associada à noção de letramento, este compreendido no documento como a participação dos indivíduos em práticas sociais que se utilizam especialmente da escrita como sistema comunicativo. [...] Após definir os gêneros, o documento aponta suas características, também evidentemente oriundas de ideias bakhtinianas, a saber: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. (BATISTA, 2018, p. 115-116)

[...] podemos perceber que a proposta da BNCC, para o ensino fundamental II, é de ensinar vários gêneros discursivos, sejam da cultura tradicional (carta) e/ou contemporânea (*gameplay*). Esses gêneros [...] demonstram que a prioridade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, por meio dos gêneros discursivos são focados na escrita e na cultura tradicional, como por exemplo, poemas e na contemporânea, como por exemplo, o gênero discursivo *E-zine*. (BORTOLUZZI, 2018, p. 24)

Percebe-se, portanto, a influência e a importância de Bakhtin para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil do século XXI, cujo texto base nacional da

educação, a BNCC, define como objeto de ensino da língua materna os gêneros discursivos, sejam eles orais, escritos, impressos e/ou digitais.

Com tais suportes teóricos e reflexões sobre os gêneros discursivos, passo, em seguida, aos multiletramentos, abordagem da antropologia da linguagem que, pode-se dizer, muito vai ao encontro de Bakhtin, da BNCC e de um ensino do e para o século XXI.

2.2 MULTILETRAMENTOS

a pedagogia do letramento tem sido um projeto cuidadosamente restritivo — restrito às formas de linguagem padronizadas, monolínguas, monoculturais e sujeitas a regras. (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 13)

Entender tal crítica às diversas restrições do letramento no final do século XX e o olhar vanguardista para o século XXI do Grupo de Nova Londres (GNL) é basilar para a compreensão do que dez pesquisadoras e pesquisadores geraram com o seminal Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos¹¹. Porém, para abordar tal pedagogia e todos os conceitos que a circundam, uma breve passagem pela história do conceito de letramento(s) e, por conseguinte, pela história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil faz-se insubstituível.

Nesse contexto, de acordo com [Pimenta, Silva e Andrade \(2011, p.680\)](#), “surge, em 1837, no Rio de Janeiro, o Imperial Colégio Pedro II, um dos colégios mais importantes da época, que se tornou um modelo a ser seguido por outras escolas e que, durante décadas, indicou os conteúdos do português para o ensino secundário no Brasil”. Naquela época, a então disciplina Língua Portuguesa, e até 1940, eram três disciplinas: Gramática, Retórica e Poética. Em seguida, nas décadas de 50 e 60, em meio ao governo JK e às diversas transformações culturais, econômicas, sociais e tecnológicas, Paulo Freire apontava com sua sabedoria/”palavramundo”. As autoras assim pontuam: “No início da década de 60, Paulo Freire e a pedagogia crítica caminhavam no sentido de um novo currículo, o currículo crítico. Com o Golpe Militar, Paulo Freire foi preso e exilado, e a elaboração desse novo currículo foi

¹¹ Referência original: The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), pp. 60–93.

Os dez autores deste texto são educadores que se encontraram durante uma semana, em setembro de 1994, em Nova Londres, New Hampshire, nos Estados Unidos, para discutir o estado da pedagogia dos letramentos. Os membros do grupo ou tinham trabalhado juntos, ou tinham se alimentado de seus respectivos trabalhos, ao longo de vários anos. As principais áreas de interesse comum ou complementar incluíam a tensão pedagógica entre abordagens de ensino explícitas e imersivas; o desafio da diversidade linguística e cultural; a recente proeminência dos modos e tecnologias da comunicação; e as mudanças nos usos dos textos em espaços de trabalho reestruturados. (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 15)

interrompida e somente retomada nos anos 80” (PIMENTA; SILVA; ANDRADE, 2011, p. 681).

Em sequência, foi na década de 80 que, com a redemocratização do país, segundo [Soares \(2009, p. 58\)](#), “nos demos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e escrever”. Dessa forma, com um ensino nacional público, gratuito, de qualidade e democrático se desenhando e, no campo das Letras, com a virada pragmática — nova concepção de língua e linguagem e foco no ensino de Língua Portuguesa por meio do texto/dos gêneros —, chegamos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira em 1996, a qual aborda o conceito de letramento segundo a perspectiva da prática social, tendo como base [Kleiman \(1995\)](#).

Nessa perspectiva, em adição, a ideia de letramentos, de acordo com [Cope, Kalantzis e Pinheiro \(2020\)](#), tem a capacitação pessoal, a participação cívica e a equidade social como primordiais para o exercício e apropriação identitária da leitura, da escrita, da oralidade e das múltiplas formas de vivência das linguagens. Ainda segundo esses autores e pesquisadores, a diversidade social e a diversidade de linguagens, possibilitadas pela globalização e pelo avanço das tecnologias no final do século XX, fazem com que passemos a pensar em multiletramentos, os quais são resultado do multiculturalismo e da multimodalidade ubíquos atuais.

Cabe-me elucidar aqui, assim, o marco inicial desse conceito tão repercutido no Brasil do século XXI, inclusive no documento que pretende nortear a Educação Básica deste país — a BNCC (2018) —, o Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos. Esse manifesto, escrito a vinte mãos, ou seja, por dez pesquisadores e pesquisadoras em Nova Londres, entre 1994 e 1996, aborda uma proposta preocupada com o futuro de jovens do mundo inteiro, considerando ambientes de aprendizagem multiculturais, multilinguísticos e multimidiáticos. “Eles defendem que a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística do mundo de hoje requerem uma concepção mais ampla de letramento do que a descrita nas abordagens tradicionais baseadas na língua” (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 12).

Complementarmente, Ana Elisa Ribeiro, importante professora e pesquisadora desse assunto, afirma, num texto dedicado a uma “releitura” do seminal Manifesto, que

O texto tem o objetivo de fornecer uma “visão teórica global das conexões entre o ambiente social em mutação enfrentado por estudantes e professores e uma nova abordagem da pedagogia do letramento” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 60), ou seja, os/as autores/as partem das práticas e políticas em vigor e chegam a uma proposta de teoria e ação, intitulada “pedagogia dos multiletramentos”. Para eles, a pedagogia já instalada deveria ser revista, a fim de que a educação se tornasse mais relevante para a vida laboral e cidadã, tentando garantir a todos/as os/as estudantes o acesso ao

trabalho, por exemplo, mas também a uma participação plena em sociedade (RIBEIRO, 2020, p. 7).

Nesse sentido, as multissemiões, as multiculturas e as multimídias tornam-se fatos incontornáveis dentro de ambientes educativos, necessitando de olhares situados, abertos, críticos e transformados. Além disso, o *design* — a multiplicidade sonora, visual, gestual, espacial, linguística e multimodal de formas de significar/de dizer/de linguagens — precisa entrar no cotidiano de docentes e discentes, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa. Somente assim, conforme o Manifesto aponta, a vida pessoal, pública e profissional será concretamente plena.

Ao encontro disso, a respeito dos multiletramentos em terras brasileiras, é válido saber que

Com o terreno mais preparado para uma perspectiva social do letramento e como resultado dos estudos que vinham ganhando força em solo nacional, o Brasil publica, em 2006, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM (BRASIL, 2006) nas quais o termo multiletramentos aparece explicitamente citado no documento na parte de língua estrangeira (Inglês). No ano seguinte, em 2007, o termo volta a aparecer, mas dessa vez no artigo Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas (MONTE MÓR, 2007) marcando o interesse cada vez mais claro pela temática dos multiletramentos no vasto campo dos estudos do letramento. Nos anos seguintes, foram se multiplicando projetos de pesquisa, cursos, disciplinas, artigos, ensaios, livros, dissertações e teses com interesse nos multiletramentos (RIBEIRO, 2020, 2021; HISSA; SOUSA, 2020) e, depois de quase uma década desde a primeira vez em que foram citados explicitamente em textos brasileiros, os multiletramentos continuavam recebendo atenção quando da publicação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2015. (COSTA; FARIA; SILVA, 2021, p. 37)

Em síntese, dos letramentos aos multiletramentos, temos:

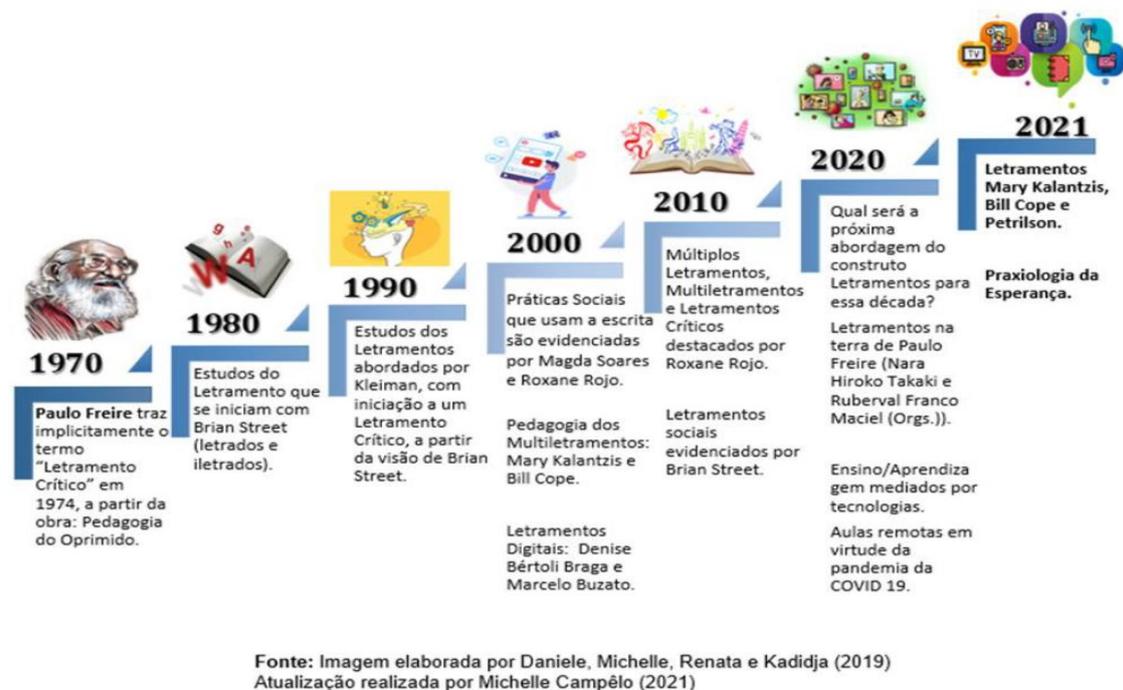


IMAGEM 1: Dos letramentos aos multiletramentos

(COSTA; FARIA; SILVA, 2021, p. 21)

E, portanto, para encerrar o panorama histórico desses conceitos, é importante destacar que

No Brasil, as discussões sobre o letramento como prática social apenas se iniciam em meados da década de 1990 e as discussões sobre os multiletramentos em meados dos anos 2000. Então, entre lá (países anglófonos) e aqui (Brasil) há, pelo menos, uma década de separação em relação ao início dos estudos do letramento e dos multiletramentos. (MARTINS, 2022, p. 36)

Com os 25 anos do Manifesto, em 2021, duas traduções do texto em inglês foram feitas por estudiosos do Brasil (Petrilson Pinheiro, na Unicamp e Ana Elisa Ribeiro, no Cefet-MG), tendo em vista suas influências gigantescas no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa.

A partir do conceito de multiletramentos e englobado por ele, destaca-se outro importante nome presente no Manifesto de 1996: *design*, palavra-chave defendida por Roxane Rojo em uma [conversa com Walkyria Monte Mór](#)— importantes pesquisadoras dos multiletramentos no Brasil. No texto programático, os autores e as autoras apresentam-no assim: “o conceito-chave que apresentamos é o de *Design*, em relação ao qual tanto somos herdeiros de padrões e convenções ligadas aos sentidos/significados quanto somos *designers* ativos de sentidos” (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 20). Nesse sentido, para o GNL,

as atividades semióticas são tratadas sob o conceito de design e seus correlatos: os *designs* disponíveis, ou seja, o que há na língua(gem) para significação; o *designing*, que é o processo de criação de significados; e o *redesigned*, quer dizer, o produto/resultado: “Juntos, esses três elementos enfatizam que a produção de sentidos é um processo vivo e dinâmico, e não algo regido por regras estáticas”. (CAZDEN *et. al.*, 2021 *apud* MARTINS, 2022, p. 35)

Enquanto Pedagogia dos Multiletramentos,

Quatro componentes pedagógicos são sugeridos: Prática Situada, que se fundamenta na experiência de produção de sentidos em estilos de vida particulares, o domínio público e os espaços de trabalho; Instrução Aberta, por meio da qual os alunos desenvolvem uma metalinguagem explícita do *Design*; Enquadramento Crítico, que interpreta o contexto social e a finalidade dos *designs* de sentidos; e a Prática Transformada, na qual os alunos, como produtores de sentidos, tornam-se *Designers* de futuros sociais. (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 20)

Cabe ressaltar, ainda, os diálogos com Vygotsky e Paulo Freire durante todo o manifesto. Sobre esse último, brasileiro nordestino, Walkyria Monte Mór afirma que tudo o que o GNL pensou no final do século XX já estava sendo pensado por Paulo Freire desde a década de 1980 aqui no Brasil, e, ainda sobre Freire, Corrêa e Coscarelli (2021) mencionam as suas “boas influências” no manifesto e, conseqüentemente, na BNCC (2018):

Se a Pedagogia dos Multiletramentos parte da pergunta “como podemos garantir que as diferenças de cultura, idioma e gênero, dentre outras, não sejam barreiras para o sucesso educacional?” (NLG, 1996, p. 1-2), precisamos lembrar que aqui no Brasil, bem antes de 1996, Paulo Freire já defendia uma educação emancipadora e transformadora, com base em sua distinção entre “educação bancária” e “educação problematizadora”. Transformar para emancipar e/ou emancipar para transformar, para dar condições a todos de exercer sua cidadania (FREIRE, 2014 [1968], p. 79-94). (CORRÊA; COSCARELLI, 2021, p. 21)

Tal Pedagogia dos Multiletramentos pode ser incorporada ao Pós-Método e a suas respectivas pedagogias constitutivas. Passo, a seguir, a descrever um pouco dessa maneira de ensino e de aprendizagem tão crítica, urgente e humana.

2.3 PÓS-MÉTODO

Para o idealizador do Pós-Método, Kumaravadivelu, em seu seminal texto [“Towards a Postmethod Pedagogy”, de 2001](#),

uma pedagogia pós-método deve (a) facilitar o avanço de uma educação linguística sensível ao contexto, baseada em uma verdadeira compreensão de particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais; (b) romper com a relação do papel reificado entre os teóricos e os práticos por meio da capacitação dos professores para que possam construir sua própria teoria da prática; e (c) a reforçar a consciência sociopolítica que os participantes trazem consigo a fim de auxiliar sua busca pela

formação de identidade e transformação social. Tratar alunos, professores e formadores de professores como co-exploradores. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 537, tradução nossa)¹²

Nessa perspectiva e com esse intuito de construir, em conjunto e diálogos constantes, “co-exploradores” em salas de aula, o pesquisador indiano propõe como constitutivas da pedagogia Pós-Método, ou melhor, daS pedagogias Pós-Método, um tripé de pedagogias:

(1) Pedagogia da particularidade

qualquer pedagogia pós-método deve ser uma pedagogia da particularidade. Ou seja, a pedagogia da linguagem, para ser relevante, deve ser sensível a um determinado grupo de professores que ensina um determinado grupo de alunos, que buscam um determinado conjunto de objetivos, dentro de um determinado contexto institucional que está inserido em um meio sociocultural particular. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538, tradução nossa)¹³

(2) Pedagogia da praticidade

Uma pedagogia da praticidade, como eu a visualizo, busca superar algumas deficiências inerentes às dicotomias teoria-*versus*-prática, teoria dos teóricos-*versus*-teoria dos professores, encorajando e capacitando os professores a si mesmos para teorizar a partir de sua prática e praticar o que eles teorizam (Kumaravadivelu, 1999b). (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541, tradução nossa)¹⁴

(3) Pedagogia da possibilidade, que, segundo Kumaravadivelu (2001, p. 542; 543, tradução nossa): “A ideia de uma pedagogia da possibilidade deriva principalmente dos trabalhos do educador brasileiro Paulo Freire. [...] No processo de sensibilização para a realidade sociopolítica prevaiente, uma pedagogia da possibilidade também se preocupa com a identidade individual”¹⁵.

¹² Confira o original: “a postmethod pedagogy must (a) facilitate the advancement of a context-sensitive language education based on a true understanding of local linguistic, sociocultural, and political particularities; (b) rupture the rei ed role relationship between theorists and practitioners by enabling teachers to construct their own theory of practice; and (c) tap the sociopolitical consciousness that participants bring with them in order to aid their quest for identity formation and social transformation. Treating learners, teachers, and teacher educators as coexplorers”.

¹³ Confira o original: “any postmethod pedagogy has to be a pedagogy of particularity. That is to say, language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu.”

¹⁴ Confira o original: “A pedagogy of practicality, as I visualize it, seeks to overcome some of the deficiencies inherent in the theory-versus-practice, theorists’-theory-versus-teachers’-theory dichotomies by encouraging and enabling teachers themselves to theorize from their practice and practice what they theorize (Kumaravadivelu, 1999b).”

¹⁵ Confira o original: “The idea of a pedagogy of possibility is derived mainly from the works of the Brazilian educator Paulo Freire. [...] In the process of sensitizing itself to the prevailing sociopolitical reality, a pedagogy of possibility is also concerned with individual identity.”

Diante desse potente tripé, a pedagogia Pós-Método pode se efetivar tendo, ainda, como requisitos incontornáveis um estudante autônomo, um professor autônomo/crítico/pesquisador — o coração do pós-método para o autor — e, não menos importante, um professor-educador/formador de professor construído, bakhtinianamente, pelo dialogismo.

Para concluir sua proposta Pós-Método de ensino e de aprendizagem, Kumaravadi velu afirma a potência do “ser pesquisador pedagógico” e vislumbra os próprios desafios de sua(s) pedagogia(s): (A) professores mudarem crenças e atitudes e (B) formadores de professores propiciarem essas mudanças; ou seja, professores precisam saber agir e formadores de professores precisam mostrar que é possível agir/transformar.

Diante de tais fundamentos basilares para a pesquisa em questão, passo a dissertar um pouco sobre identidade docente, uma vez que pensar sala de aula é, incontornavelmente, pensar a relação docência-identidades-discência, o que vai diretamente ao encontro do Pós-Método e, assim, dos Multiletramentos.

2.4 IDENTIDADE DOCENTE

Identidade é dizer sobre o eu em profundo subjetivismo e análise metassocial. Identidade docente é pensar sobre o profissional professor e suas conjunções do eu com estudantes, escolas, famílias, sociedades, tempos, espaços e culturas. Para [Marcelo \(2009\)](#),

Considero importante essa reflexão porque é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. Do ponto de vista de Lasky, a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional” (Lasky, 2005). As identidades profissionais formam uma “complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Sloan, 2006). (MARCELO, 2009, p. 112)

Nesse sentido, justificando este tópico nesta pesquisa, é válido afirmar que o trabalho profissional do docente — mesmo em meio a um Brasil que não atribui valor, muitas vezes nem mesmo como profissionais, a professoras e professores — é impactado por seu eu em constante construção e por vários outros fatores, circunstâncias e pessoas que direta ou indiretamente acabam por gerar identidades profissionais docentes diversas, o que é constatado nas análises apresentadas nesta pesquisa. Sobre isso, como ressalta Marcelo (2009),

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar. (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). (MARCELO, 2009, p. 112)

Em adição, [Coracini \(2000, p. 147-148\)](#) afirma que “o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, de modo que só é possível flagrar momentos de identificações”. Desta forma, a seguir, apresento um pouco sobre o Mestrado Profissional em Letras, conhecido como ProfLetras, categoria de pós-graduação a qual as pesquisas aqui analisadas se enquadram e em que muitas/os professoras/es de língua materna resolvem relatar suas práticas docentes, emoções e aprendizados, ou seja, seus momentos de identificações.

2.5 [MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS](#)

Segundo o site do Governo Federal,

o Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho.

Seu objetivo é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas. Consequentemente, as propostas de cursos novos na modalidade Mestrado Profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico. Para isto, uma parcela do quadro docente deve ser constituída de profissionais reconhecidos em suas áreas de conhecimento por sua qualificação e atuação destacada em campo pertinente ao da proposta do curso. O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos. ([MESTRADO PROFISSIONAL: O QUE É?. GOV.BR, 2019](#). Disponível em: [Mestrado Profissional](#). Acesso em: 14 fev. 2023)

Acredito que a realização de um mestrado profissional em Letras possibilita ao professor aprofundar seus conhecimentos teóricos sem, no entanto, deixar de lado sua *práxis*. O Profletras proporciona uma sólida formação intelectual e a possibilidade de testar teorias, desenvolver ferramentas, experimentar o intercâmbio de ideias. Assim como no mestrado *stricto sensu*, o mestrando deve dedicar-se à leituras extensas, à compreensão teórica,

metodológica e epistemológica da sua área de atuação, à escrita de toda sorte de escrita de e para a pesquisa, à participação de congressos nos quais o/a mestrando/a deve apresentar sua pesquisa e as formas como ela pode contribuir para a solução de problemas relativos ao cotidiano da sala de aula.

O fato do mestrado profissional em Letras ter como foco a apresentação de um produto relacionado à atuação nas aulas de línguas não diminui o seu valor em relação ao mestrado acadêmico, ao contrário, acredito que, assim como a grande área da Linguística Aplicada, para além de aplicar conhecimentos construídos em outras áreas do conhecimento, o ProfLetras também possui suas próprias teorias, é transdisciplinar e mestiço. As duas modalidades estão no mesmo nível de ensino, nenhuma é melhor, mais difícil, mais nobre ou mais digna que a outra. A própria Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) deixa claro isso. Segundo o órgão, o mestrado profissional não “se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação”.

Como será possível verificar no capítulo de análise do *corpus* composto por 8 dissertações de mestrado profissional, os textos analisados apresentam um alto padrão de qualidade em todos os sentidos, sejam eles teóricos, metodológicos e epistemológicos, além de apresentarem propostas de formação de leitores e produtores de textos em língua portuguesa por meio dos gêneros discursivos na perspectiva dos multiletramentos, ou seja, propostas de formação que têm como base a multiplicidade cultural e de linguagens e mídias nas aulas de língua portuguesa, e que trazem consigo a concepção de língua como prática social.

Pretendendo articular, portanto, “conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico”, os Mestrados Profissionais do Brasil, como podemos verificar nas análises mais a frente, são experiências nítidas das pedagogias Pós-Método e de práticas-inspiração entre professores, formadores de professores e estudantes. Como breve exemplo — dialogando, desde já, teoria e prática — uma professora-pesquisadora destaca na sua dissertação:

O PROFLETRAS representou, em minha vida profissional, o caminho para que posturas pedagógicas fossem modificadas. Essas posturas têm relação ao conhecimento que transmitimos aos nossos alunos, ao investimento em nossa formação, à ampliação de nossa visão de mundo. Todas as disciplinas ministradas contribuíram para minha formação, porém, acabei dedicando mais aos estudos dos gêneros do discurso, da multimodalidade, dos letramentos e multiletramentos. Em relação aos aspectos teóricos, é preciso destacar que houve um avanço muito grande, no que tange à noção de gênero que tinha. Entendemos que a teoria bakhtiniana, por exemplo, apresenta - nos conceitos que auxiliam em questões que envolvem o uso da língua. Acreditamos que enunciado, dialogismo e a formação dos gêneros do discurso, entre outros conceitos, modificaram a relação entre discurso e sujeito social.

Rd1 DHQ 1¹⁶ (GUISARDI, 2015, p. 210)

É importante notar, diante dessa análise da docente, o quão decisiva foi a união teoria e prática no Mestrado Profissional, possibilitando avanços em sala de aula e na construção identitária daquela profissional.

Tendo essas teorias e perspectivas em vista, chego, então, ao momento de apresentar minha metodologia de pesquisa.

¹⁶ Como explicado no início desta dissertação, escolhi selecionar os trechos do meu *corpus* pelo *print* direto nas dissertações (disponíveis no item Metodologia). Para listagem, nomeá-los-ei desta forma: sequência de recortes discursivos (Rd) + nomeação atribuída à dissertação (ver item Metodologia) + ordem sequencial de recortes de cada uma. Exemplo: Rd1DPodcast1; Rd2DResenha1 etc.

3. METODOLOGIA

A seguir, destaco que minha pesquisa está no campo da LA e descrevo minhas escolhas metodológicas, conforme ilustrado na imagem abaixo.



Imagem 2: Desenho da Pesquisa
Fonte: Elaborado pelo pesquisador e sua orientadora

3.1 INSERÇÃO DA PESQUISA NO CAMPO DA LINGÜÍSTICA APLICADA

É importante afirmar que o campo da LA é uma área “mestiça”, nos dizeres de [Moita Lopes \(2010; 2002; 1994\)](#) e uma área da particularidade, praticabilidade e possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2001). Assim, acredito que a LA é o lugar mesmo das contradições, pois é sensível às especificidades de cada grupo de professores, inseridos em contextos históricos, socioculturais e políticos particulares/únicos que devem ser investigados de forma holística, considerando as exigências e experiências locais. Como ressalta o autor, “um aspecto interessante e intrigante da particularidade é que não se trata de algo pronto a ser buscado e pesquisado, nem de uma magia advinda de um mundo de fantasias irreais e não realizadas” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 539, tradução nossa)¹⁷. A particularidade é algo que

¹⁷ Confira o original: “An interesting and intriguing aspect of particularity is that it is not a thing out there to be searched and rescued. Nor is it a chimera that lives in the fantasy world of fertile imagination, unreal and unrealized.”

aprendemos, é o lugar onde chegamos por meio da repetição, é um objetivo e também um processo. Essa é uma das forças motoras desta pesquisa, pois procuro compreender como, ao longo das duas últimas décadas, professoras e professores, também pesquisadoras e pesquisadores ([BORTONI-RICARDO, 2009](#)), foram traçando caminhos e perspectivas relativas ao ensino de Língua Portuguesa por intermédio dos gêneros discursivos e dos multiletramentos.

Em adição, dito de outra maneira, faço referência ao fato de que, para a LA, o ensino e a aprendizagem de línguas não estão relacionados meramente às práticas diárias em sala de aula. Trata-se de uma questão muito mais ampla que impacta diretamente o professor, ou melhor, a relação entre teoria e prática. Assim como Elliot (1991, *apud* Kumaravadivelu, 2001), considero perigosa a dicotomia teoria/prática. Compreendo que teoria e prática se informam mutuamente e juntas constituem uma *práxis* dialética. Para o autor, é importante superar as deficiências inerentes às dicotomias “teoria *versus* prática”, “teoria de teóricos *versus* teoria dos professores”, por meio de ações que encorajem os professores a teorizarem suas práticas e praticarem o que eles teorizam (KUMARAVADIVELU, 1999, *apud* KUMARAVADIVELU, 2001). Como afirma o autor:

Se o conhecimento baseado no contexto deve emergir dos professores e suas práticas diárias de ensino, então eles devem ser assistidos para se tornarem sujeitos autônomos. Este objetivo não pode ser alcançado simplesmente sugerindo aos professores que coloquem em prática teorias e construtos de outros. Este objetivo só pode ser atingido se auxiliarmos os professores a desenvolver conhecimento e habilidade, atitude e autonomia necessários para construir seus conhecimentos práticos próprios sensíveis aos seus contextos que tornarão suas práticas de ensino em um esforço valioso [...] uma teoria a partir da prática do professor. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541, tradução nossa)¹⁸

Sob o ponto de vista da LA, o processo de ensino não é apenas um momento de maximizar as oportunidades de aprendizagem na sala de aula, mas também um momento de compreender e transformar as possibilidades dentro e fora dela. É nessa direção que esta pesquisa buscou, nas pesquisas realizadas por professoras pesquisadoras e professores pesquisadores de mestrado, compreender as possibilidades advindas do ensino de língua portuguesa, enfatizando as multimodalidades textuais, de linguagens, as mídias e a multiplicidade cultural. Interessa-me compreender, como propõem vários linguistas aplicados,

¹⁸ Confira o original: “If context-sensitive pedagogic knowledge has to emerge from teachers and their practice of everyday teaching, then they ought to be assisted in becoming autonomous individuals. This objective cannot be achieved simply by asking teachers to put into practice theories conceived and constructed by others. It can be achieved only by helping teachers develop the knowledge and skill, attitude, and autonomy necessary to construct their own context-sensitive pedagogic knowledge that will make their practice of everyday teaching a worthwhile endeavor.”

questões relativas à necessidade de desenvolvermos teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que considerem as experiências trazidas para o campo de ensino e de aprendizagem. A LA não é uma ciência pretensamente “neutra”, está inevitavelmente e propositalmente imbricada nas discussões em torno do que fazemos, do que somos impelidos a fazer e das restrições sociais, econômicas, históricas, políticas, ideológicas e epistemológicas que nos são impostas. Por isso, antes de passar à descrição da metodologia que proponho para a pesquisa, registro que concordo com [Pimenta \(2017\)](#) em relação ao meu envolvimento com esta pesquisa; para a autora, concordando com Cameron *et al.* (1998), nós pesquisadores somos sujeitos situados e trazemos conosco tudo que nos constitui para o processo de pesquisa, a nossa subjetividade já se faz presente na própria escolha do objeto de investigação.

3.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: O “PARA QUÊ” E OS “COMO”

Como pontuado anteriormente, esta pesquisa foi pensada e incorporada à área inter e transdisciplinar da Linguística Aplicada, a qual estuda os fenômenos sociais tendo a linguagem como alicerce e, hoje, é tida como crítica e transgressiva (PENNYCOOK, 2006 *apud* JORDÃO, 2016), além de indisciplinar (MOITA LOPES, 2006 e 2009 *apud* JORDÃO, 2016), ou seja, é “essencialmente engajada e, portanto, intervencionista”. O objeto desta pesquisa, assim, insere-se no campo da LA por tratar-se de objeto “transgressivo e crítico”, transdisciplinar, inter(multi)disciplinar, inter(multi)cultural, pois diz respeito ao ensino de língua e a práticas relativas à formação do professor de língua, trazendo questões de salas de aula, para além das já convencionais tratadas no âmbito das disciplinas. Apresento abaixo uma imagem com os procedimentos metodológicos escolhidos.

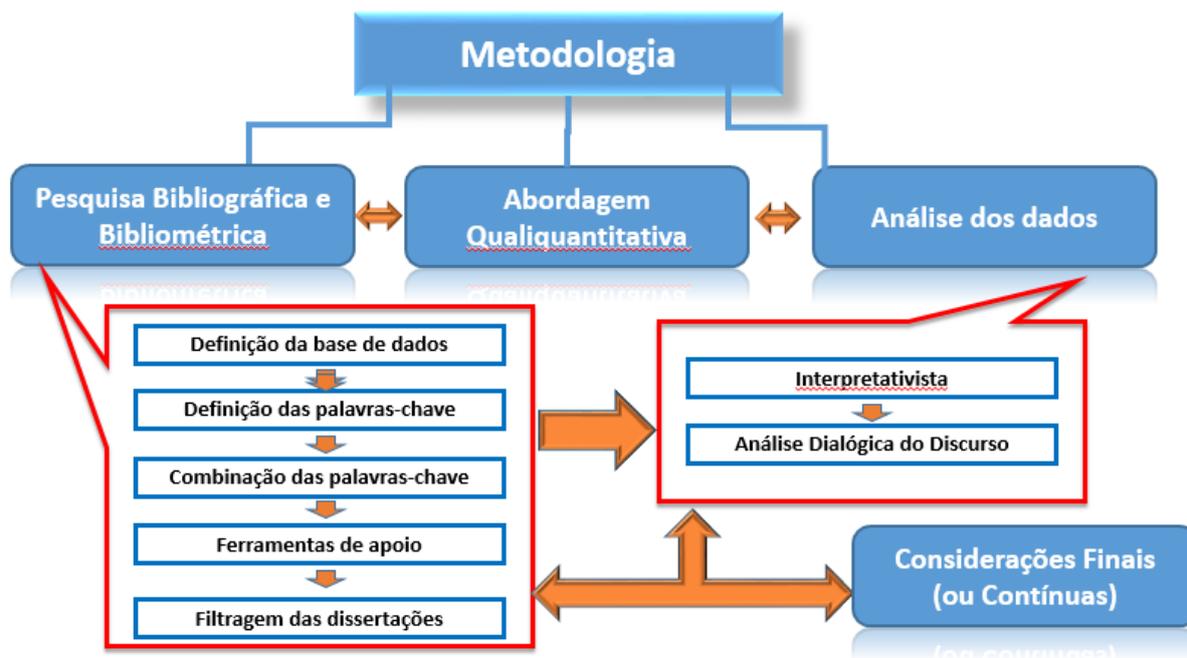


Imagem 3 – Desenho metodológico da pesquisa
 Fonte: elaborado pelo pesquisador e por sua orientadora

Quanto a seu fim, essa pesquisa é, segundo [Brasileiro \(2016, p. 44\)](#), exploratória, uma vez que “[...] há pouco conhecimento acumulado por parte da comunidade científica” sobre o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos e dos multiletramentos. Além disso, “vis[o] tornar determinado fenômeno mais familiar e ajudar o pesquisador [e professores] a construir[em] hipóteses” (BRASILEIRO, 2016, p. 44). Quanto a seus meios, a pesquisa é bibliográfica empírica, uma vez que “procura explicar como o problema vem sendo pesquisado do ponto de vista metodológico”. Acredito, em consonância com recomendação de Sól, em 2022 na comunicação no momento da qualificação da pesquisa, tratar-se também de pesquisa bibliométrica ([ARAÚJO; ALVARENGA, 2011](#); [PENTEADO et al., 2012](#)), considerando o processo de evidenciação quantitativa dos dados estatísticos do conjunto definido de dissertações de mestrado, no banco de dados de teses e dissertações, defendidas entre os anos de 2001 e 2021, que versaram sobre o ensino de Língua Portuguesa, com a explicitação dos gêneros discursivos/do discurso/textuais e dos multiletramentos, uso das TDIC ou TIC com abordagem interventiva/ação.

A base de dados utilizada foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), trata-se de uma base de dados confiável que disponibiliza, em um único site, centenas de teses e dissertações, sem a necessidade de ficar navegando por diversos sites, além de apresentar

mais referências, evitando o desperdício de tempo do pesquisador. O/A leitor/a poderá acessá-la seguindo o seguinte *link*: [Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações \(BDTD\)](#).

Já quanto à sua abordagem, esta pesquisa é quali-quantitativa, tendo em vista seu compromisso com categorias numéricas e interpretativas. E, mediante um raciocínio dialético, que, de acordo com Brasileiro (2016, p. 42), “é a estratégia de raciocínio baseada na identidade dos contrários e na busca de soluções para os problemas considerados em contextos sócio-políticos-econômicos”, tomo como procedimento metodológico a análise dialógica do discurso (ADD) — para [Sobral \(2016, p. 1091\)](#), “suas propostas não esquecem a língua, mas se concentram no que está além da língua: o uso da linguagem no discurso, a enunciação, a interação como lugar em que nasce o sentido”. A ADD, de Bakhtin e seu Círculo, ainda segundo Sobral (2016, p. 1092), combina língua e discurso tendo como bases teórico-composicionais o enunciado, a interação, o signo ideológico, os gêneros do discurso e o dialogismo; além disso, é preciso (1) partir de textos efetivamente produzidos, (2) verificar de que modo os sujeitos realizam interação com esses exemplares de gêneros e (3) examinar as formas linguísticas em sua significação habitual para se alcançar uma ADD, o que fiz explicitamente ao analisar os textos *stricto sensu* selecionados.

Escolhi selecionar dissertações de mestrado com relatos de práticas docentes, ou seja, trabalhos científicos em que há descrição de uma pesquisa em LA, porque visio analisar pontos construtivos dessas aulas. Sobre esse gênero acadêmico/científico, destaco que é muito frutífero como objeto de pesquisa para a pesquisa, já que permite, de forma sistemática, a análise de práticas, neste caso, de relatos de práticas em salas de aula, em que professores são também, ou ainda mais, pesquisadores, estando sempre atentos a relatos, experiências, teorias e métodos. Segundo [Gil \(2008\)](#), “Fontes desta natureza podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais [...]”. Ademais, o ProfLetras, como será discutido, por meio de suas diferentes práticas pedagógicas, vai ao encontro do Pós-Método e, dessa forma, dos Multiletramentos.

Como etapas desta pesquisa, em um primeiro momento, realizei um levantamento bibliográfico geral e, depois, uma seleção de dissertações de mestrado para avaliação, mediante busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) de textos publicados entre 2001 a 2021 usando as palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros discursivos ou gêneros do discurso ou gêneros textuais; TDIC; multiletramentos.

A partir disso, utilizei os seguintes critérios de seleção e refinamento bibliométrico

1. Pesquisa brasileira

2. Executada entre 2001 e 2021
3. Realizada no EFII e/ou no EM
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais
6. Abordagem explícita dos multiletramentos
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital
8. Houve ação/intervenção

Após concluir o levantamento bibliográfico, iniciei a avaliação dos textos, por intermédio da análise dialógica do discurso, identificando, segundo [Sól \(2014\)](#), eixos temáticos¹⁹ para análise e não categorias, uma vez que essas últimas engessam o olhar do pesquisador e, pautado na Linguística Aplicada, os eixos temáticos propiciam maiores discussões, além de abrir para leitoras e leitores maiores possibilidades analíticas.

Dessa forma, para as análises qualiquantitativas, tomo como eixos temáticos (1) A dissertação de mestrado, (2) Os gêneros do discurso aliados aos multiletramentos, (3) Uma pedagogia dos multiletramentos à brasileira²⁰, (4) Coerções e denúncias e (5) (Des)construção discursiva dos professores-pesquisadores.

Destaco o item 3 do refinamento bibliográfico (realizada no EFII e/ou no EM). Tal escolha, inicialmente, justificava-se por minha área de atuação como graduado em Letras e, diante das dissertações encontradas (3 do mestrado acadêmico e 8 do ProfLetras) e de recomendações na qualificação — ocorrida em dezembro de 2022 —, a pesquisa parte para o enfoque no Mestrado Profissional e, portanto, uma análise do EFII, sendo este a etapa foco desta categoria *stricto sensu*.

Cabe ressaltar que, como mencionado no item 1.3 (Justificativa da pesquisa), anteriormente a essa pesquisa de mestrado e também como geradora dela, fiz uma segunda iniciação científica durante minha graduação na UFMG com temática e metodologia parecidas às que aqui descrevo e, como caminho metodológico para o início desta pesquisa, fiz um levantamento bibliográfico geral sobre textos cujo tema era o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos e dos multiletramentos.²¹

¹⁹ É extremamente importante destacar a relevância em lidar/estruturar com a/a análise de pesquisas em LA por intermédio de eixos temáticos, uma contribuição enorme de Sól (2014) para a área de pesquisa e para este trabalho.

²⁰ Tal “abrasileiramento” da Pedagogia do Grupo de Nova Londres será melhor explicado e defendido, em diálogo com pesquisadores como Carla Coscarelli e Hércules Corrêa, no item 4.2.3.

²¹ Tal levantamento, assim como todo processo de pesquisa bibliográfica desta pesquisa pode ser acessado *online* pelo link: [Apêndice - Selecionando os textos para análise](#), assim como no apêndice deste texto.

Passo, a seguir, às descrições das dissertações de mestrado selecionadas — as quais, a partir de agora, serão tratadas como *corpus* neste texto e, portanto, serão nomeadas com a letra maiúscula D (de dissertação) mais o(s) gênero(s) discursivo(s) trabalhado(s) em cada pesquisa, por exemplo: DPodcast — e, enfim, às suas análises quali-quantitativas.

4. DESCRICÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 DESCREVENDO OS DADOS

Após um levantamento bibliográfico na BDTD e o refinamento bibliométrico, mencionados no item anterior²², encontrei 8 dissertações que contemplam minha pesquisa. A partir de agora, usando quadros, descrevo-as, cronologicamente, destacando seus títulos, anos de defesa, instituições nas quais estão vinculadas, orientadoras e orientadores, perfil identitário das/dos docentes-pesquisadoras/es, objetivos de pesquisa, referenciais teóricos, etapas na Educação Básica trabalhadas, gêneros discursivos e suportes trabalhados e recursos necessários para as atividades. Saliento que os respectivos *links* de acesso a esses textos também estão disponíveis abaixo (basta clicar nos nomes de cada pesquisa) e, para acessar suas respectivas referências, clique no nome da/do autora/autor da pesquisa.

QUADRO 1: DPropaganda

Título da dissertação	Blog: uma proposta para a prática de multiletramentos na escola
Ano da defesa	2014
Instituição	Universidade Estadual da Paraíba
Orientador/a	Prof ^a . Dr ^a . Simone Dália de Gusmão Aranha
Identidade docente-pesquisador/a	Maria Morganna da Silva Castro , mestre e professora da Educação Básica
Objetivo da pesquisa	Desenvolver uma proposta didática que contribua com a prática dos multiletramentos, utilizando-se, para tanto, o <i>blog</i> como ferramenta para a dinamização das atividades elaboradas em rede com o propósito de análise e produção de um gênero da esfera virtual. (p. 12)
Referenciais teóricos	Magnabosco, 2009; Soares, 2004; Kleiman, 2008; Xavier, 2005; Rojo, 2012; Garcia & Silva & Felício, 2012; Lorenzi & Pádua, 2012; Bakhtin, 2000; Bononi, 2011; Marcuschi, 2001 e 2002; Dionísio & Vasconcelos, 2013; Komesu, 2002; Seabra, 2010; Aranha, 2009; Cobra, 2009; Martins, 1997; Moran, 1995; André, 2008; Moreira & Caleffe, 2008; Dolz &

²² Idem nota 13.

	Noverraz & Schneuwly, 2004; Dias, 2012; Dias & Moraes & Pimenta & Silva, 2012; Pinheiro, 2013
Etapa na Educação Básica trabalhada	9º ano do EFII
Gênero discursivo e suporte	Propaganda e <i>Blog</i>
Recursos necessários	Lousa, pincéis, <i>datashow</i> , acesso à internet, computador, caixa de som, laboratório de informática

Elaborado pelo professor autor desta pesquisa

QUADRO 2: DMiniconto de terror

Título da dissertação	(Re)criando (mini)contos de terror: uma experiência de ensino de leitura e escrita de gênero multimodal
Ano da defesa	2015
Instituição	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Orientador/a	Profª. Drª. Maria da Penha Casado Alves
Identidade docente-pesquisador/a	Adriana Rosa da Silva Cabral , mestre e professora da Educação Básica
Objetivo da pesquisa	Compreender como o ensino do gênero discursivo miniconto de terror pode contribuir para o desenvolvimento dos saberes relacionados à leitura e de produção textual exigidos pelos multiletramentos. (p. 18)
Referenciais teóricos	Bakhtin, 2009 e 2011; Dolz & Schneuwly, 2004; Rojo, 2012 e 2013; Canclini, 2008; Rojo, 2011; Geraldini, 2011; Alves, 2014; Freire, 1989; Solé, 1998
Etapa na Educação Básica trabalhada	7º e 8º anos do EFII
Gênero discursivo e suporte	Miniconto e <i>Blog</i>
Recursos necessários	<i>Datashow</i> ; <i>Movie Maker</i> ; computadores; celulares

Elaborado pelo professor autor desta pesquisa

QUADRO 3: DHQ

Título da dissertação	Leitura e produção de histórias em quadrinhos: uma proposta de multiletramentos pautada na gramática do design visual e em aulas do portal do professor
-----------------------	---

Ano da defesa	2015
Instituição	Universidade Federal de Uberlândia
Orientador/a	Prof ^a . Dr ^a . Maria Aparecida Resende Ottoni
Identidade docente-pesquisador/a	Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi , mestre e professora da Educação Básica
Objetivo da pesquisa	Apresentar uma proposta de leitura e produção de HQs, a qual se constitui em uma prática de multiletramentos (p. 15)
Referenciais teóricos	Bakhtin, 1988 e 1997 e 2003; Rojo, 2000 e 2005 e 2009 e 2010 e 2011 e 2012 e 2013; Kress & Van Leeuwen, 2006; Halliday, 1985; Dias et al, 2011; Goulart, 2006; Kleiman, 1995; Kock, 2004; Razzini, 2010; Ottoni, 2013; Rios, 2012 e 2014; Soares, 1999 e 2002 e 2003; Street, 1984 e 2012); Aristóteles, 1998; Bakhtin & Volochinov, 2004; Barros, 2010; Brait, 2014; Meurer & Bonini & Motta-Roth, 2005; Platão, 1997; Rojo & Brabora, 2015; Travaglia, 2007; Araújo, 2013; Lima, 2011; Eisner, 1989; Garone & Bernardi & Santos, 2012; Mcloud, 2006; Moya, 1993; Santana, 2011; Vergueiro & Roma, 2012; Lévy, 1996; Marcuschi, 2010
Etapas na Educação Básica trabalhada	9º ano do EFII
Gênero discursivo e suporte	HQs e Cadernos e <i>Pixton</i>
Recursos necessários	<i>Datashow</i> e laboratório de informática

Elaborado pelo professor autor desta pesquisa

QUADRO 4: DConto fantástico e *Fanfiction*

Título da dissertação	O conto fantástico e a fanfiction nas aulas de língua portuguesa: uma experiência com leitura e produção de textos multimodais
Ano da defesa	2016
Instituição	Universidade Federal de Santa Catarina
Orientador/a	Prof ^a . Dr ^a . Rosângela Hammes Rodrigues
Identidade docente-pesquisador/a	Evimarcio Cunha Aguiar , mestre e professor da Educação Básica
Objetivo da pesquisa	Desenvolver uma pesquisa de elaboração didática de

	leitura, produção textual escrita e análise linguística de contos fantásticos e <i>fanfictions</i> articulando ao texto elementos multi e hipermodais, de modo a investigar se a presença e a introdução desses elementos nas aulas de Língua Portuguesa ampliam o desempenho dos alunos na produção textual, de um modo geral e, em particular, de contos fantásticos e <i>fanfictions</i> . (p. 21)
Referenciais teóricos	Bakhtin, 2011 e 2012 e 2013 e 2014; Bakhtin & Volochinov, 1988; Miotello, 2014; Amorin, 2014; Geraldi, 2004 e 2013; Street, 2007; Oliveira, 2010; Bagno, 2007; Soares, 2004 e 2009; Bortoni-Ricardo, 2005; Rojo, 2009 e 2012 e 2013; Kleiman, 1995 e 2005 e 2008; Fairclough, 2001; Cosson, 2014; Melo, 2013
Etapa na Educação Básica trabalhada	7º ano do EFII
Gênero discursivo e suporte	Conto fantástico e <i>fanfiction</i> e <i>Blog</i>
Recursos necessários	<i>Datashow</i> , computador; laboratório de informática

Elaborado pelo professor autor desta pesquisa

QUADRO 5: DCauso

Título da dissertação	Multiletramentos e estímulo à produção textual: o gênero causo no ensino fundamental
Ano da defesa	2018
Instituição	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Orientador/a	Profª. Drª. Greice da Silva Castela
Identidade docente-pesquisador/a	Gabriella Wentz Cunha , mestre e professora da Educação Básica
Objetivo da pesquisa	Contribuir para a produção textual e o multiletramento dos alunos (p. 18)
Referenciais teóricos	Bakhtin, 2003; Kleiman, 1995 e 2005; Rojo, 2009 e 2012 e 2013; Costa-Hübes & Barreiros, 2014; Soares, 2000; Freire, 2009; Xavier, 2009; Coscarelli, 2007; Assmann, 2000; Marcuschi, 2005 e 2008; Schneuwly & Noverraz & Dolz, 2004; Coelho, 2015; Sobral, 2011; Geraldi, 1984 e 1997; Koch & Elias, 2013

Etapa na Educação Básica trabalhada	7º ano do EFII
Gênero discursivo e suporte	Causo e <i>Youtube</i>
Recursos necessários	Laboratório de informática e sala de vídeo

Elaborado pelo professor autor desta pesquisa

QUADRO 6: DANúncio publicitário e Propaganda

Título da dissertação	Os multiletramentos no chão da escola: desafiando realidades
Ano da defesa	2018
Instituição	Universidade Federal do Pará
Orientador/a	Profª. Drª. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
Identidade docente-pesquisador/a	Érica Emanuelle Lima Santos , mestre e professora da Educação Básica
Objetivo da pesquisa	Proporcionar uma experiência com o letramento digital, na perspectiva dos multiletramentos, utilizando as TDIC como ferramentas pedagógicas, buscando o aprimoramento da leitura e da interpretação de textos (p. 15).
Referenciais teóricos	Bakhtin, 2003; Cope & Kalantzis, 2000; Coscarelli, 2007; Rojo, 2012; Knoll, 2012; Sandmann, 2003; Menegassi, 1995
Etapa na Educação Básica trabalhada	9º ano do EFII
Gênero discursivo e suporte	Anúncio publicitário e propaganda e <i>Facebook</i>
Recursos necessários	<i>Datashow</i> , laboratório de informática, anúncios diversos, <i>softwares</i> de edição de textos e imagens

Elaborado pelo professor autor desta pesquisa

QUADRO 7: DRap

Título da dissertação	Leitura do rap no contexto escolar: uma proposta de multiletramentos
Ano da defesa	2018
Instituição	Universidade Federal de Sergipe

Orientador/a	Prof. Dr. Carlos Magno S. Gomes
Identidade docente-pesquisador/a	Maria da Piedade Silva Santana , mestre e professora da Educação Básica
Objetivo da pesquisa	Produzir uma abordagem de leitura multimodal do rap, explorando sua performance política e estética através do estudo da letra e da multimodalidade do gênero, construindo uma proposta de formação de um leitor colaborador própria da cultura das novas mídias. (p. 15)
Referenciais teóricos	Rojo, 2012; Chartier, 2002; Rouxel, 2013; Gomes, 2014; Zumthor, 2014; Xavier, 2013; Gens, 2016; Soares, 2005; Cosson, 2014; Lajolo, 2005; Freitas, 2010
Etapa na Educação Básica trabalhada	8º e 9º anos do EFII
Gênero discursivo e suporte	Rap e Vídeo
Recursos necessários	<i>Datashow</i> , laboratório de informática; app de edição de vídeos <i>Kinemaster</i>

Elaborado pelo professor autor desta pesquisa

QUADRO 8: DReportagem

Título da dissertação	Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no 9º ano do ensino fundamental
Ano da defesa	2019
Instituição	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Orientador/a	Profª. Drª. Greice da Silva Castela
Identidade docente-pesquisador/a	Mariane Inês Schmaedecke , mestre e professora da Educação Básica
Objetivo da pesquisa	Verificar como se desenvolve a produção escrita colaborativa do gênero textual reportagem e os multiletramentos de alunos do 9º ano do ensino fundamental, utilizando a ferramenta digital <i>Google Docs</i> (p. 17)
Referenciais teóricos	Dionísio, 2011; Bakhtin, 2003 e 2006; Geraldi, 1993; Soares, 2003 e 2004 e 2010; Rojo, 2009 e 2012 e 2013; Pinheiro, 2011 e 2013; Ribeiro, 2012; Koch & Elias, 2010; Antunes, 2003; Meotti, 2016; Sobral, 2011; Menegassi, 2010; Melo, 2003; Lage, 2000;

4.2 ANALISANDO OS DADOS: ENTRE APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Para as análises qualiquantitativas, tomo como eixos temáticos (1) A dissertação de mestrado, (2) Os gêneros do discurso aliados aos multiletramentos, (3) Uma pedagogia dos multiletramentos à brasileira, (4) Coerções e denúncias e (5) (Des)construção discursiva dos professores-pesquisadores. Esclareço e ressalto que, ao tratar das análises por eixos temáticos, é imprescindível e incontornável a comunicação mútua entre eles, ou seja, não há caixas/blocos fechados e isolados de trabalho e, sim, possibilidades múltiplas de análise, sempre em diálogos, implicações, complementações e transformações.

4.2.1 A dissertação de mestrado

Neste primeiro eixo temático, abordarei dois aspectos dentro do tratamento com o gênero discursivo Dissertação de Mestrado: (A) dados formais sobre o *corpus* e (B) O gênero por Bakhtin. O primeiro aspecto ficará por conta de trazer semelhanças e características mais formais sobre os 8 textos em pauta; enquanto o segundo aspecto pensará o gênero discursivo segundo Mikhail Bakhtin (1997), destacando principalmente o conteúdo temático.

(A) Dados formais sobre o *corpus*

Os textos em análise apresentam semelhanças que se mostram importantes para destacar. São elas: a área de concentração das pesquisas analisadas é a Linguística Aplicada, a pesquisa-ação é o meio mais utilizado e a abordagem qualitativa desponta nos textos. Todos esses destaques são causas e consequências da perspectiva adotada no ensino e na aprendizagem de língua materna naquelas salas de aula, a qual será melhor detalhada e analisada a partir do próximo eixo temático.

Ademais, destaco também os anos de defesa dos dados em análise, do mais antigo ao mais recente, destacando entre parênteses quando mais de uma pesquisa analisada foi defendida no mesmo ano: 2014, 2015 (2), 2016, 2018 (3) e 2019. Nota-se, assim, que a primeira década do século XXI não foi contemplada com alguma dissertação que trouxesse alguma prática de ensino de Língua Portuguesa por meio de algum gênero discursivo e dos multiletramentos no ProfLetras. Isso se justifica, provavelmente, porque, como abordado nos itens teóricos sobre gêneros e multiletramentos, apesar de o ensino de LP já ser pautado em gêneros desde os anos 2000, a teoria e as práticas com os multiletramentos ainda chegavam ao país na primeira década

do século XXI, o que resultou em pesquisas mais robustas, como dissertações de mestrado, somente a partir da segunda década deste século.

É interessante enfatizar, ainda, os locais do país em que tais pesquisas aconteceram: Paraíba, Paraná (2), Rio Grande do Norte, Sergipe, Santa Catarina, Minas Gerais e Pará. Tendo isso em vista, somente a região Centro-oeste não tem pesquisa sendo analisada, o que mostra, todavia, que o ensino de LP mediante gêneros e multiletramentos já ganhou o país desde a segunda década deste século.

Finalizando, ilumino as 7 mulheres, professoras-pesquisadoras-autoras dos trabalhos analisados²³, e o único professor-pesquisador-autor de um dos textos. Elas, como já esperado, continuam sendo resistência e luta para uma escola e uma educação críticas, permeáveis e humanas. Sendo pesquisas do ProfLetras, por fim, o Ensino Fundamental II é o foco dessas docentes-pesquisadoras. Todavia, ressalto que o 6º ano não é contemplado aqui, ou seja, as práticas de ensino e de aprendizagem são realizadas no 7º, no 8º e no 9º ano, algumas em um ano escolar específico, outras em mais de um.

(B) O gênero por Bakhtin

Aqui irei pensar, seguindo Bakhtin (1997), nas estruturas composicionais e nos estilos a favor dos conteúdos temáticos do *corpus* que analiso.

A estrutura composicional, na maioria dos textos, é efetivada em introdução, revisão teórica, metodologia, apresentação da proposta, relato da aplicação, conclusão e caderno de campo e/ou sequência didática e/ou anexos e/ou apêndices²⁴. Já os estilos giram em torno de uma linguagem acadêmica mais informal, me explico: sendo professoras-pesquisadoras construindo trabalhos, mesmo que na/para a academia, dentro de seu ambiente comum de profissão, as salas de aulas, e sobretudo falando delas, seus estudantes e afazeres diários docentes, as autoras desses 8 textos escrevem/relatam sua pesquisa por meio de um português acessível a seus pares, sem rebuscamentos teóricos e acadêmicos²⁵.

²³ Utilizarei o feminino, a partir de agora, ao me referir às pessoas autoras dos trabalhos analisados, já que são maioria e muito me agrada.

²⁴ Sendo pesquisas do Mestrado Profissional, espera-se contribuições reais da prática docente, o que é chamado de “produto”. Destaco que as oito pesquisas trazem materiais de trabalho com o EFII muito bons enquanto ensino e aprendizagem de LP pelos gêneros discursivos e pelos multiletramentos; porém, afirmo minha posição de enxergar tais práticas e materiais construídos não como “produtos”/resultados, mas, sim, como, seguindo Kumaravadelu (2001), teorizações das práticas docentes.

²⁵ Essa análise mostra-se muito relevante, uma vez que o entendimento básico e decisivo do nível de formalidade linguística/registo linguístico que será adotado em determinados gêneros, acadêmicos

É importante pontuar, ainda, que tanto a estrutura composicional relatada, quanto esse estilo adotado estão a favor/são resultado da apreciação valorativa, seguindo Rojo e Barbosa (2015), que as professoras-pesquisadoras fizeram de seus contextos e suas práticas pedagógico-investigativas. Nesse sentido, passo, em seguida, a analisar os gêneros discursivos trabalhados na perspectiva dos multiletramentos, deixando mais nítida tal apreciação contextual e prática das docentes-pesquisadoras.

4.2.2 Os gêneros do discurso aliados aos multiletramentos

Nesta parte, analisarei cada um dos oito textos quanto ao seu trabalho efetivado com o ensino e a aprendizagem dos respectivos gêneros discursivos estudados e produzidos diante dos multiletramentos. Para isso, analiso cada dissertação primeiro, para, em seguida, trazer apontamentos mais gerais.

A DPropaganda, de Maria Morganna Castro, apresentaria o gênero discursivo Propaganda sendo trabalhado num suporte digital, o *Blog*, em turma de 9º ano. A sequência didática, com 29 aulas de 45 minutos, contudo, por limitações temporais, burocráticas e técnicas, todas justificadas e pontuadas no texto e analisadas mais à frente no devido eixo temático, acaba sofrendo diversas alterações e, no fim, as alunas e os alunos criam *Gmails* pessoais, um *Blog* para a turma e fazem uma produção escrita, algumas com imagens, sobre o tema drogas, o qual foi definido pelo grupo antes, partindo da realidade em que eles viviam na sua comunidade — a prática situada.

O recorte a seguir pontua o trabalho, mesmo que curto e permeado por empecilhos diversos, com o gênero propaganda:

A etapa 8 foi aplicada no dia 7 de novembro de 2013. Para não correr o risco de desperdiçarmos esse tempo, por causa da *internet*, acessamos o *Blogger* previamente no computador da secretaria da escola, onde a *internet* parecia funcionar melhor e só depois convidamos os alunos para o laboratório. Mesmo assim, quase fomos prejudicados, porque os vídeos não queriam carregar para apresentação e tivemos que usar a propaganda salva em CD-ROM, e, deste modo, foi possível discutir com os alunos a respeito do gênero propaganda e o seu conceito, principais características, estrutura, função social e etc. Os alunos apontavam o que reconheciam na propaganda apresentada, inclusive que já tinham visitado a loja no *shopping* de Campina Grande, comentaram sobre as vantagens do produto, a imagem e outros aspectos.

Rd2 DPropaganda 1 (CASTRO, 2014, p. 87)

principalmente, ainda precisa ser melhor adequado quando esse texto “acadêmico” chegará nas mãos de professoras e professores que, no geral, já estão longe da comunidade discursiva da academia há um tempo.

Ao mencionar o trabalho com o gênero em questão, a professora-pesquisadora pontua “conceito, principais características, estrutura, função social e etc”. Portanto, seguindo Bakhtin, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo são estudados e lembrados pelas alunas e alunos.

“Práticas multiletradas” são ressaltadas pela mestre, além do letramento digital, na seguinte passagem:

No dia 17 de outubro de 2013 planejamos cumprir a etapa 4 que se destina a criar uma conta no G-mail, pré-requisito para criar conta no *blogger* ou participar de um. Como os alunos iriam participar do *blog* da turma todos teriam inscrever-se numa conta do G-mail, assim, primeiramente cumprimos o primeiro momento de explicar a necessidade da conta no G-mail e as contribuições desta conta para a vida escolar e pessoal deles. No segundo momento, explicamos os passos para criação da conta e pedimos que acompanhassem os passos para que pudessem criar suas contas. Em seguida, no terceiro momento, solicitamos a personalização do perfil, em que os alunos podem acrescentar o nome, colocar foto, mudar “papel de parede”, cores etc. Nesta etapa já temos a presença de práticas multiletradas, pois para construir suas contas e editar seus perfis os alunos leem não apenas textos e preenchem lacunas, mas analisam e selecionam imagens e *links*. Servem-se, portanto, do letramento da letra, mas também do letramento digital.

Rd3 DPropaganda 2 (CASTRO, 2014, p. 81)

Além disso, a multimodalidade, tão crucial e inseparável aos/dos multiletramentos, também é trabalhada:

No mesmo dia, 7 de novembro de 2013, postamos outra propaganda. No dia 08 de novembro de 2013, analisamos esta propaganda juntamente com os alunos. Desta vez, além de discutirmos aspectos semelhantes aos da aula anterior, focamos no conceito de multimodalidade e fizemos com que os alunos construíssem esse conceito através da observação da propaganda. Sendo assim, eles então concluíram que se tratava de um texto multimodal, pois, além de apresentar texto escrito, a propaganda virtual utiliza-se de imagens em movimentos e com gestos. Observamos que

Rd4 DPropaganda 3 (CASTRO, 2014, p.87)

A prática dos multiletramentos está presente nesta etapa, quando os alunos utilizaram a escrita no papel e aprimoraram essa escrita através da tecnologia digital, ou seja, quando tiveram oportunidade de digitar e aprimorar o texto, captamos as falhas que a correção da interface indicava. Além disso, os textos foram publicados para possíveis apreciações e comentários dando oportunidade para dialogar com o colega autor do texto.

Rd5 DPropaganda 4 (CASTRO, 2014, p. 96)

Nessas aulas, alguns estudantes que se destacam durante as atividades propostas pela docente-pesquisadora se tornam monitores da turma, auxiliando os colegas, ação essa que concretiza/explicita a Pedagogia Pós-Método, a qual tem na Pedagogia da Possibilidade a autonomia discente e seu desenvolvimento crítico como parâmetros fundamentais. A temática

das drogas efetiva a prática situada, movimento pedagógico muito importante para que o aprendizado de língua materna seja tido como palpável e com um fim para as/os estudantes, como é comprovado a seguir:

construção de uma vídeo-propaganda de cunho educativo. Assim, decidimos trabalhar com o tema drogas, por considerarmos uma realidade presente no cotidiano dos alunos. Solicitamos uma produção textual sobre o tema, para tanto, os alunos fizeram algumas pesquisas e produziram textos escritos. Nem todos fizeram e justificaram tal fato por conta do tempo disponível que consideraram pouco, 30 minutos, embora tivéssemos explicado que esta era apenas uma produção prévia para instigar o conhecimento sobre o tema escolhido.

Rd6 DPropaganda 5 (CASTRO, 2014, p. 90)

Ao fazer com que alunas e alunos tomem consciência do objetivo das atividades a serem executadas, a instrução aberta — desenvolvimento pedagógico esclarecido e compreendido pelos discentes — é seguida. Com a criação do *blog* MULTITEXTOS, práticas digitais e multissemióticas são trabalhadas, e, assim, a prática transformada se cumpre. Diante das coerções, algumas mencionadas anteriormente, faltou maior enquadramento crítico e trabalho mais detalhado com a cultura das drogas, uma vez que o gênero pensado inicialmente não foi estudado.

Já a DMiniconto de terror, de Adriana Cabral, aborda o miniconto no suporte blog para 7º e 8º anos. O trabalho é realizado em duas escolas; na primeira, por causa de uma mudança na carga horária dos professores de Língua Portuguesa, houve 36 aulas e, na segunda escola, mais 36 aulas. A sequência didática dos minicontos de terror — com estilo, estrutura composicional e conteúdo temático, bakhtiniana — é relatada:

Considerando que a concepção bakhtiniana entende que todo enunciado se concretiza através de um gênero discursivo, foi sob essa perspectiva que estudamos o conto de terror com nossos alunos. Procuramos mostrar que esse enunciado, enquanto gênero discursivo apresenta características temáticas, composicionais e estilísticas específicas. Nesse sentido, discutimos com a turma o tema terror fantástico no conto estudado, aspectos da sua forma composicional e marcas linguísticas, posteriormente vistos com mais detalhes nas atividades 4 e 5.

Rd7 DMiniconto de terror 1 (CABRAL, 2015, p. 76)

Além disso, a multimodalidade assim como os multiletramentos são estudados:

Essa atividade também pôs o aluno em contato com a literatura digital e o seu suporte, promovendo a familiarização dele com aspectos presentes nesse tipo de literatura, tais como o hibridismo de linguagens e a multimodalidade: palavras, imagens, cores, sons, formatos, traços tipográficos etc. A leitura significativa desses elementos foram imprescindíveis para o desenvolvimento do nosso projeto de escrita, já que objetivamos a produção de um texto digital de circulação na rede virtual.

Rd8 DMiniconto de terror 2 (CABRAL, 2015, p. 70)

imagens em movimento, o foco da câmera, os sons, as cores etc. Além do mais, a nossa sequência didática exigiu dos alunos esse conhecimento, já que ela propôs a produção de um gênero multimodal animado, o que requer um trabalho voltado para os multiletramentos, isto é, para o reconhecimento das múltiplas linguagens e culturas presentes em determinados enunciados.

Rd9 DMiniconto de terror 3 (CABRAL, 2015, p. 73)

Foi nesse momento que fizemos a apresentação da proposta de produção dos minicontos de terror, no formato em vídeo, usando a técnica *stop motion*, preferencialmente. Explicamos que os textos seriam produzidos para uma situação concreta de comunicação na escola e na rede da internet, através do 1º Festival de Minicontos de Terror. Esclarecemos que o evento teria como público principal a comunidade escolar e como público secundário a comunidade em geral que se interessa pelo tema e faz a leitura do gênero miniconto pela internet.

Rd10 DMiniconto de terror 4 (CABRAL, 2015, p. 73)

Para as atividades serem realizadas, seguindo Nunes e Silva (2022, p. 79) com a ideia de que a linguagem é uma “criação coletiva” sempre em “diálogo cumulativo”, há a criação de grupo no Facebook, da página privada para a turma nessa rede social e de outra página da turma para divulgações abertas ao público. As alunas e os alunos, juntamente com a docente, conversam com um escritor de um miniconto de terror e produzem vídeos dos minicontos escritos por eles após a conversa; em seguida, fazem a postagem desses vídeos no Youtube da escola. Com o festival promovido, efetiva-se a prática transformada, que foi precedida pela escolha situada do gênero e sua temática de terror com as/os estudantes.

A DHQ, de Conceição Maria Guisardi, trabalha, com 2 turmas de 9º ano do EFII — uma turma em uma escola urbana (melhor equipada) e uma turma em uma escola rural (com menos recursos) —, o gênero história em quadrinhos, usando um programa chamado Pixton (sala de aula virtual, na escola urbana) e cadernos (escrita/desenhos à mão, na escola rural) como suportes.

Ao escolher essas duas escolas, tivemos como objetivo verificar se a proposta apresentaria resultados semelhantes após ser aplicada em realidades diferentes. A primeira escola possui toda uma infraestrutura, com laboratório de informática, (30) trinta computadores conectados à internet, todas as salas de aula com *data show*, sala de vídeo, entre outros recursos. A segunda escola localiza-se na área rural do Paranoá- DF e possui apenas 1 (um) *data show*, um laboratório com 13 (treze) computadores funcionando e atende apenas 4 (quatro) séries por turno. As salas de aula são compostas, em média, em cada escola, por no máximo 25 (vinte e cinco alunos).

Rd11 DHQ 2 (GUISARDI, 2015, p. 98)

A sequência didática aborda um tema transversal como base do trabalho: inclusão social; o qual vai ao encontro do que Ribeiro (2020, p.7) conclui ao comentar que o manifesto do GNL visa a uma educação mais “relevante para a vida laboral e cidadã”. A seguir, um pouco desse estudo com o gênero e com os multiletramentos:

Com a aplicação da proposta, notamos que os alunos apreciam atividades que envolvem gêneros multimodais. Notamos, também, que eles conseguem entender, de forma significativa, gêneros que são trabalhados, usando o verbal e o não verbal, tal como ocorreu quando trabalhamos os exemplares da turma da Mônica, quando observaram a predominância de determinado tempo verbal, quando perceberam, também, aspectos relacionados à narrativa, tal como a passagem de tempo representada pela calha, quando discutiram temas que podem ser dizíveis pelo gênero HQ, quando deram o acabamento em suas histórias, quando escolheram planos de fundos que estivessem em consonância com o verbal, ou outros fatores ligados ao estilo, ao tema, à construção composicional, do gênero. Os alunos conseguiram entender, também, que quando temos um balão com um processo verbal inserido, o que está dentro do balão é o enunciado, e, a imagem do balão é apenas um vetor para que seja estabelecido o diálogo entre os participantes.

Rd12 DHQ 3 (GUISARDI, 2015, p. 218)

Adicionalmente, há o uso de quatro atividades selecionadas a partir do site Portal do Professor, ressaltando a importância desse ambiente online, e o texto da dissertação é mais complexo teoricamente, devido ao uso, sobretudo, da Gramática do Design Visual²⁶ para a construção de *Fotobooks* das HQ criadas — tal complexidade vocabular/linguística, como já ressaltai, não é interessante em textos, mesmo acadêmicos, que almejam chegar às salas de aula, uma vez que a densidade teórica pode tornar a leitura cansativa e até afastar leitoras e leitores pelo fato do “não conhecimento adequado” sobre aquilo, mesmo aquelas pessoas da área em questão.

²⁶ Kress e Van Leeuwen (1996), precursores da Gramática do Design Visual (GDV), aprofundam, teoricamente, a relação palavra e imagem para além da relação de cópia uma da outra. Ambos têm por ponto teórico inicial a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (1985).

Na DConto fantástico e *Fanfiction*, por sua vez, de Evimarcio Aguiar, tendo o *blog* como suporte, os gêneros discursivos conto fantástico e fanfiction são estudados com estudantes do 7º ano. A própria docente ressalta que esses dois gêneros são interessantes para trabalho em conjunto, pois possibilitam a construção de uma sequência didática fluida e atrativa para as/os estudantes, seguindo as análises bakhtinianas de gêneros e os multiletramentos:

textos dos gêneros citados. Assim, os textos estudados durante nossas aulas apresentavam riqueza e variedade de elementos estilísticos, temáticos e composicionais. Como trabalhamos com produção de textos em plataforma *online*, a análise dos textos que foram construídos levou em consideração os muitos modos semióticos dos textos, em uma relação dialógica, na materialização das características dos gêneros discursivos *conto fantástico e fanfiction*.

Rd13 DConto fantástico e fanfiction 1 (AGUIAR, 2016, p. 157)

Há, no final das atividades, a seleção de cinco contos fantásticos e duas *fanfictions* produzidos pelos estudantes para postagem no blog da turma. Destaco que, nas aulas, houve uma união de literatura, gêneros, multiletramentos e análise linguística, o que dialoga com Batista (2018, p. 115-116) e Bortoluzzi (2018, p. 24), os quais afirmam sobre a importância que o trabalho diverso com os gêneros discursivos tem em documentos oficiais da educação brasileira como os PCN e a BNCC, respectivamente.

Já a DCauso, de Gabriella Cunha, estuda o gênero causo por meio do suporte vídeo no *Youtube* com turma de 7º ano. A professora pontua que “optamos pelo trabalho com o gênero discursivo causo, por ser um gênero da esfera cotidiana, uma narrativa curta, oral, mas que também pode ser explorada na forma escrita” (p. 14), e, sobre as TIC, afirma que “não há, e não houve ainda, nenhum projeto realizado na escola que envolvesse as TICs, portanto acreditamos esse projeto iniciará e incentivará atividades pedagógicas aliadas às tecnologias da informação e comunicação, com o objetivo de estimular a produção textual e os multiletramentos” (p. 59). A docente assim explica seu trabalho às/aos estudantes:

Comunicamos que trabalharíamos especificamente com o gênero textual *causo*, que é uma narrativa que relata fatos, podendo estes ser verídicos ou não. Segundo Oliveira (2006), o *causo* constitui um gênero próprio, com características definidas e constitui-se de quatro categorias: lúdica, explorando o riso; crítica, sustentada na ironia; revide, evidenciando a vingança; e aterrorizante, despertando o medo. Trata-se de uma forma particular de se contar um tipo de história.

Discursamos que o objetivo do trabalho é o desenvolvimento da produção textual, dos multiletramentos e o manuseio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Para isso, utilizaremos novas e variadas formas de circulação e suporte para seus textos, buscando interação com os mais variados leitores. Quando relatamos o uso das tecnologias e produção de vídeos, praticamente toda turma se mostrou extremamente animada e interessada em participar.

Rd14 DCauso (CUNHA, 2018, p. 81)

O gênero, de acordo com Bakhtin (1997), foi trabalho diante do estilo e da estrutura composicional a favor do conteúdo temático, e os multiletramentos seguidos com o trabalho com TDIC e a cultura do cotidiano: “Percebemos a grande motivação e animação dos alunos em utilizarmos as TICs e os multiletramentos no processo de ensino aprendizagem” (p. 93).

Seguindo com o *corpus*, a DANúncio publicitário e Propaganda, de Érica Santos, trabalha os gêneros discursivos anúncio publicitário e propaganda no suporte Facebook com uma turma de 9º ano. Destaca-se o trabalho com os gêneros e os multiletramentos, sobretudo quanto à necessidade por parte dos estudantes da prática transformada — uma ação concreta sobre o conhecimento construído — e de diversos enquadramentos críticos abordados:

A primeira etapa do módulo possuía como objetivos demonstrar a importância da linguagem verbal e da linguagem não verbal para a construção de sentidos do gênero discursivo anúncio publicitário, a identificação e a exploração das condições de produção do gênero, do conteúdo temático e da estrutura composicional, bem como a análise de quais recursos de linguagem contribuíram para a construção dos sentidos dos textos lidos e a associação dos elementos identificadores do gênero, as escolhas de linguagem e de suporte à intenção comunicativa do texto. Para isto, iniciamos a primeira aula da sequência ativando o

Rd15 DANúncio publicitário e propaganda 1 (SANTOS, 2018, p. 68)

Assim, conforme aplicação do projeto avançava, crescia nos sujeitos da pesquisa a vontade agir contra os problemas que vivenciavam. Pensando em um modo de contemplar essa necessidade no projeto de intervenção, percebemos que a criação de anúncios publicitários não seria adequada à intenção manifestada pelos alunos, muito embora este gênero discursivo tivesse sido estudado ao longo de toda a aplicação, por isso optamos por trabalhar um novo gênero discursivo, similar às características do anúncio publicitário, mas que tivesse a peculiaridade de tratar a divulgação de ideias.

Decidimos por produzir uma propaganda, já que este gênero discursivo distingue-se do anúncio publicitário apenas quanto à abrangência, pois se o anúncio publicitário restringe-se à esfera comercial, a propaganda pode abranger a esfera política, religiosa, institucional e até comercial, além disso atua impondo valores, mitos, ideais e manipula símbolos a fim de fazer a mediação entre objetos e pessoas.

Rd16 DAnúncio publicitário e propaganda 2 (SANTOS, 2018, p. 72)

Assim, trabalhou-se o papel social da mulher, o padrão de beleza estabelecido, o papel social do jovem, o estímulo ao consumo, a discriminação racial e, por fim, a contribuição que cada indivíduo precisa dar para ser agente de transformação social: ora rejeitando um produto por este disseminar o preconceito, ora tomando consciência que o consumo deve satisfazer uma necessidade e não apenas uma vontade criada a partir da sugestão da publicidade.

Rd17 DAnúncio publicitário e propaganda 3 (SANTOS, 2018, p. 89)

Ao escolhermos os gêneros anúncio publicitário e propaganda, objetivamos aprimorar a leitura crítica, estimulando a autonomia e o protagonismo, por meio do exercício das inferências, já que, conforme sinalizado pela atividade diagnóstica, esta era uma habilidade em que os alunos apresentavam grandes dificuldades. A fim de

Rd18 DAnúncio publicitário e propaganda 4 (SANTOS, 2018, p. 92)

Todos esses recortes discursivos elucidam o ensino e a aprendizagem com os gêneros em questão aliados aos multiletramentos, além de, em específico, efetivarem a educação relevante para a vida laboral e cidadã que o manifesto dos multiletramentos almeja, como diz Ribeiro (2020).

Na DRap, de Maria da Piedade Santana, nos 8º e 9º anos, o gênero discursivo rap é trabalhado por meio de vídeos. Em três oficinas, leitura performática do rap, leitura de poesias críticas e produção de videoclipe, a professora-pesquisadora e suas/seus estudantes trabalham o gênero discursivo paralelamente aos multiletramentos e, nesta pesquisa de forma específica, a pedagogia dos multiletramentos detalhadamente:

O notável interesse de muitos alunos da escola pelo gênero musical “rap”, – observado através de performances de dança, *playlist* tocada em aparelho portátil antes da aula, comentários na sala, desenhos ao estilo *Hip Hop* no caderno de alguns estudantes –, deu origem à ideia de partir dessa coleção jovem, com a qual muitos estudantes já se identificavam e utilizar o rap como texto inicial da nossa proposta de leitura. Além disso, a

Rd19 DRap 1 (SANTANA, 2018, p. 45)

À medida que a cultura da comunidade é associada a outros espaços, temos a “instrução aberta”, ou seja, “uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção”. A essa etapa atribuímos o trabalho sobre a performance do rap, observando a construção multimodal desde a letra até o videoclipe, quando verificamos o valor cultural desse gênero musical e sua formação híbrida.

Assim, criamos o momento para o “enquadramento crítico”, que visa “interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados”. Para essa abordagem, trazemos à tona as questões ideológicas que fazem parte da cultura, a fim de propiciar a formação de um leitor reflexivo diante das diversas identidades que se colocam ou são omitidas num determinado texto.

Por fim, visamos à “produção de uma *prática transformada*, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*)”, a qual, na nossa realidade escolar, consistiu na produção de vídeos para uma leitura intersemiótica e estética de raps.

Rd20 DRap 2 (SANTANA, 2018, p. 46)

E, por fim, a DReportagem, de Mariane Schmaedecke, aborda o gênero discursivo Reportagem por meio do suporte *Google Docs* — ferramenta hoje em dia muito utilizada num mundo “pós-pandêmico” e cada vez mais híbrido, o que incentiva e impulsiona práticas colaborativas de escrita. As práticas colaborativas de escrita entre os/as estudantes, aliado ao uso de *links* e *hiperlinks* são destaques neste texto. O uso do WhatsApp mostrou-se fundamental como ferramenta de suporte no ensino da turma e, infelizmente, pela falta de equipamentos adequados, o laboratório da escola não foi utilizado. Diferentemente das outras sete dissertações, o trabalho desenvolvido aqui aconteceu a partir de uma Unidade Didática²⁷.

Ademais, destaco o relato da docente-pesquisadora de uma aluna especial com Dislexia, Deficiência Intelectual e Distúrbio de aprendizagem, a qual, ao final das atividades analisadas na pesquisa, não apresentou nenhuma defasagem. Outro ponto enfatizado foi a disparidade socioeconômica dentro da sala de aula, que é nítida.

²⁷ Tal diferença efetiva-se somente na nomenclatura utilizada, já que o processo de ensino e de aprendizagem passa, assim como nos outros trabalhos, por praticamente a mesma estrutura de várias aulas sequenciais a fim de um propósito pedagógico.

A professora-pesquisadora ressalta a relevante função social do gênero reportagem e sua previsão para o 9º ano. Destaco a crítica elaborada por ela na introdução de seu texto: “Neste contexto, percebemos que muitos dos atuais eventos de letramento que a escola vem ofertando aos alunos ignoram o uso social dos gêneros e da multimodalidade que o constitui e ainda não contemplam a interatividade e a colaboratividade tão essenciais aos multiletramentos”.

O trabalho com o gênero dedica-se a pensar estilo, conteúdo temático e estrutura composicional, além de sempre incorporar a instrução aberta e o enquadramento crítico. A ferramenta *Google Docs* muito auxiliou na produção dos textos, já que

Durante o período de produção acessamos os documentos diariamente para acompanharmos as contribuições e sabermos quais alunos estavam colaborando. Todos os dias, incentivávamos, através do *WhatsApp*, os alunos a escrever e cobrávamos daqueles que ainda não tinham acessado o documento. Poderíamos ter feito essa interação através do próprio aplicativo *Google Docs*, que disponibiliza *Chat* entre os colaboradores do documento, mas os alunos preferiram que fosse através do *WhatsApp*.

Rd21 DReportagem 1 (SCHMAEDECKE, 2019, p. 113)

A prática transformada é percebida com as dezoito reportagens produzidas pela turma e cinco dos oito vídeos elaborados sendo publicados na página do Facebook denominada Projeto de Português 9º A. A professora-pesquisadora ressalta que

Pelo fato da colaboratividade ser uma característica muito presente nos textos contemporâneos, ressaltamos mais uma vez, a importância da realização, em sala de aula, de trabalhos que envolvam e promovam práticas colaborativas entre os alunos, para que eles se habituem e se engajem em produções deste tipo, pois encontrarão isto fora do ambiente escolar.

Rd22 DReportagem 2 (SCHMAEDECKE, 2019, p. 135)

De forma geral, pontuo que a abordagem dos gêneros discursivos nos oito textos contempla o trabalho com estilo, estrutura composicional e conteúdo temático, sempre levando em consideração as variedades semióticas e de tecnologias digitais presentes, além das incontornáveis coerções e limites teóricos/práticos que cada professora-pesquisadora tinha que lidar.

Em adição, as sequências didáticas²⁸ são a base do trabalho com os gêneros do discurso aliados aos multiletramentos. Essa metodologia mostra-se diversa/sem padrões sequenciais — umas trabalhando com momentos, outras com unidades, outras com oficinas — e sempre efetivando um trabalho mais longo, que demanda tempo e várias aulas. Somente uma pesquisa desenvolve a metodologia de ensino a partir do que foi nomeado como Unidade Didática, a qual se assemelha com as sequências didáticas praticadas nos outros trabalhos, somente questão de nomenclatura.

O *Blog* — páginas (pessoais, escolares, de trabalho etc.) *online* atualizadas com frequência —, por sua vez, foi o suporte mais utilizado, o que mostra o quanto a temporalidade, segunda década do século XXI, é também decisiva para a produção de determinados gêneros e seus respectivos ambientes de circulação. O uso dos celulares ainda não era grande e os computadores, com seus teclados, propiciavam uma escrita e produção multissemiótica dentro dessas páginas online. Hoje, em contraponto, os *podcasts* — conteúdo em áudio escutado sob demanda — e suas variações modais, por exemplo, é um gênero em ascensão que é possibilitado pelo uso até excessivo de smartphones e, sem dúvida, pela urgência e eficácia do somente ouvir, onde quer que se esteja.

Vale destacar, além disso, a junção gêneros discursivos e Mestrado Profissional em Letras, que, de acordo com [Bezerra \(2022\)](#),

Os estudos de gêneros, como era de se esperar, ocupam um lugar importante nas pesquisas desenvolvidas no mestrado do ProfLetras, que desde 2013 vem sendo ofertado a professores de língua portuguesa de escolas públicas por uma rede de 42 universidades federais e estaduais distribuídas pelas cinco regiões do país (BEZERRA, 2022, p. 177).

É importante mencionar, também, que as leituras e as bases teóricas sobre os multiletramentos nos oito textos pautam-se, majoritariamente, em artigos de Roxane Rojo — uma das pesquisadoras responsáveis por trazer essa pedagogia para o Brasil, inclusive para a BNCC (2018), como mencionado no item teórico dos multiletramentos — e não no próprio manifesto ou suas traduções, publicadas muito recentemente. Em adição, também é relevante ressaltar que as práticas de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa por meio de gêneros do discurso analisadas têm como base principal o conceito geral de multiletramentos — o tripé das multilinguagens, das multiculturas e dos multimídias —, o que justifica que sete das oito docentes-pesquisadoras não explicitem a pedagogia dos multiletramentos — a prática

²⁸ Mesmo não sendo o objetivo direto aqui e sabendo da existência de um repertório já consolidado sobre o tema, trago uma definição sobre sequência didática encontrada em uma busca simples no Google por “Sequência didática”: “[...] é um termo em educação para definir um procedimento encadeado de passos, ou etapas ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado”.

situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada; somente a DRap aborda explicitamente tal pedagogia, as outras sete a trazem, muitas vezes, implicitamente.

Por me atentar a essa questão, portanto, e, conseqüentemente, pensar nas características do Mestrado Profissional em Letras, nas realidades diversas da docência brasileira e no Pós-Método com suas pedagogias, que abraçam diretamente à dos multiletramentos, que proponho o eixo temático a seguir.

4.2.3 [Uma pedagogia dos multiletramentos à brasileira](#)

Como os professores pós-método buscam o desenvolvimento profissional envolvendo os tríplexes parâmetros pedagógicos de particularidade, praticidade e possibilidade? Como eles teorizam a partir da prática e praticam o que eles teorizam? Uma resposta possível é que eles o fazem por meio do professor pesquisador. A pesquisa do professor é iniciada e implementada na prática de professores motivados principalmente por seu próprio desejo de auto-explorar e auto-aperfeiçoar. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 550, tradução nossa)²⁹

É esse professor-pesquisador — entendo, claramente, todo docente como também pesquisador e gerador de suas práticas e de suas teorias³⁰ — que o ProfLetras aprimora, desenvolve e questiona. Kumaravadivelu (2001) traz sua pedagogia Pós-Método (dentro da qual a Pedagogia dos Multiletramentos se enquadra, assim como outras metodologias de ensino) composta por outras três pedagogias e isso, no Brasil, resulta no Mestrado Profissional em Letras, já que professoras e professores partem de suas particularidades, teorizando suas práticas e praticando suas teorias, sempre em busca de possibilidades, freirianamente, de formação de cidadãos críticos, engajados, transformadores de realidades e sonhadores.

A exploração pedagógica é parte integrante da pedagogia pós-método. Ao contrário da visão comumente aceita de que a pesquisa pertence ao domínio do pesquisador, a pedagogia pós-método considera a pesquisa como pertencentes aos múltiplos domínios de alunos, professores e igualmente formadores. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 554, tradução nossa)³¹

²⁹ Confira o original: “How do postmethod teachers pursue professional development involving the triple pedagogic parameters of particularity, practicality, and possibility? How do they theorize from practice and practice what they theorize? One possible answer is that they do so through teacher research. Teacher research is initiated and implemented by practicing teachers motivated mainly by their own desire to self-explore and self-improve.”

³⁰ No entanto, nesta pesquisa, venho escrevendo ora “docentes”, ora “docentes-pesquisadoras”, já que, para mim, não há “docentes puros”, uma vez que a docência demanda a pesquisa, assim como afirma Kumaravadivelu (2001). Assim, destaco que sempre quando escrevi e escrevo somente “docentes”, também estou lidando com a pesquisadora que faz parte, inquestionavelmente, dessa identidade.

³¹ Confira o original: “Pedagogic exploration is an integral part of postmethod pedagogy. Contrary to the commonly held view that research belongs to the domain of the researcher, postmethod pedagogy considers research as belonging to the multiple domains of learners, teachers, and teacher educators alike.”

No *corpus* aqui analisado, tais pedagogias, todas elas, são nítidas, como já relatei nos eixos temáticos anteriores e ainda complementarei nos próximos. Porém, a Pedagogia dos Multiletramentos, assim como proposta/idealizada pelo GNL, acaba ficando implícita em sete dos oito textos e, portanto, é possível enxergar a potência da particularidade, do situado, da cultura local, nesta metodologia de ensino e de aprendizagem.

Uma pedagogia dos multiletramentos à brasileira, então, justifica-se/escancara-se porque, no Brasil da segunda década do século XXI (e também no contemporâneo), as várias desigualdades, mas principalmente a socioeconômica, faz haver muitas coerções ao trabalho docente, e isso acarreta na falta, por exemplo, de acessos básicos para a prática das multilinguagens, das multiculturas e das multimídias. A falta de computadores, celulares e internet (sempre de boa qualidade, pois do contrário também é como se não houvesse) prejudica enormemente uma docência que queira agir pela pedagogia dos multiletramentos, seu tripé epistemológico e seus quatro eixos norteadores — a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada. A falta de diálogo e a crescente intolerância com o diferente, seja fisicamente ou no virtual, também é sentida nas salas de aula e isso atrapalha uma troca de vivências culturais, como o Grupo de Nova Londres propõe com os multiletramentos e sua pedagogia.

Em sequência, retomo a seguinte passagem fundamental:

Se a Pedagogia dos Multiletramentos parte da pergunta “como podemos garantir que as diferenças de cultura, idioma e gênero, dentre outras, não sejam barreiras para o sucesso educacional?” (NLG, 1996, p. 1-2), precisamos lembrar que aqui no Brasil, bem antes de 1996, Paulo Freire já defendia uma educação emancipadora e transformadora, com base em sua distinção entre “educação bancária” e “educação problematizadora”. Transformar para emancipar e/ou emancipar para transformar, para dar condições a todos de exercer sua cidadania (FREIRE, 2014 [1968], p. 79-94). (CORRÊA; COSCARELLI, 2021, p. 21)

Sabe-se da influência, inclusive no próprio nome, de Freire ao manifesto do Grupo de Nova Londres no final do século passado; todavia, como sabiamente ressaltam Corrêa e Coscarelli nesse trecho, a educação emancipadora e transformadora freiriana direciona de forma certa para que, pensando sempre na praticidade e na particularidade, nas pesquisas aqui analisadas mestiçamente brasileiras, possamos chegar à pedagogia dos multiletramentos ao modo do Brasil, das salas de aula pluriculturais, plurissocioeconômicas e, em grande maioria, desconectadas digitalmente, por banda larga e por equipamentos, deste país.

O ProfLetras, enfim, efetiva-se no país como auxílio decisivo na formação continuada, no crescimento teórico e prático e, sobretudo, na construção e na desconstrução de identidades docentes e docente-pesquisadoras, o que será melhor discutido no último eixo temático. Em seguida, no entanto, como não pode deixar de ser em uma pesquisa de LA, engajada, crítica e

a favor da educação transformadora e transdisciplinar, é preciso apontar algumas coerções relatadas pelas docentes e também denunciar descuidos e injustiças, sempre reivindicando melhorias, direitos e educação plena.

4.2.4 [Coerções e denúncias](#)

Neste ponto, destaco algumas dificuldades e conseqüentes reivindicações descritas nas pesquisas, como, por exemplo, na DMinicontos de terror, na qual a docente escolheu a turma em que a pesquisa aconteceria de acordo com o número de computadores que havia na escola. Tal fato escancara, como um pequeno exemplo, o abandono e o desleixo governamental e também social diante dos ambientes escolares, os quais precisam, em pleno século XXI, suplicar muito por investimentos, dos mais básicos muitas vezes. Um abismo enorme, então, é criado — ou melhor, foi fixado há um tempo — entre escola e mundo exterior, desde questões materiais como tecnologias digitais e acesso a saneamento básico escolar a debates socioculturais emergentes na contemporaneidade omitidos ou até excluídos/proibidos dentro do muro de cimento que fecha, literalmente, a escola da vida lá fora.

Como meio transgressor, revolucionário e inquietante que é a Linguística Aplicada, essas questões colocam-se como primordiais a serem ressaltadas e, sobretudo, denunciadas. Para isso, dividi os recortes discursivos selecionados para esse eixo temático em dois blocos: (A) o que trata de imprevistos escolares diversos — a que todos nós docentes estamos suscetíveis e conhecemos bem, infelizmente — e (B) o que joga luz para a falta e a falha de tecnologia digital — tão importantes para as pesquisas aqui analisadas e para a docência plena hoje em dia.

A. Imprevistos escolares diversos

A segunda etapa da sequência didática se deu no dia 11 de outubro de 2013. Esta etapa estava programada para o dia 10 de outubro de 2013, no entanto, fomos surpreendidos pela aula de computação do “Mais Educação”, programa do Governo Federal, que mantém os alunos por alguns dias em dois horários na escola, no contra turno das aulas, para promover oficinas de letramento, matemática, música, informática e etc. Nas quintas-feiras, os alunos da manhã participaram das aulas de informática à tarde, por isso, algumas vezes não pudemos utilizar o laboratório de informática, pois o espaço estava sendo utilizado.

Queremos antes esclarecer que na primeira aplicação, em 2014, o trabalho foi interrompido inviabilizando a sua conclusão. Dessa forma, fizemos o relato somente do primeiro módulo, ou seja, das atividades de apresentação do tema e de leitura, uma vez que foi nessa etapa que tivemos que encerrar nosso projeto. Os motivos disso foram o extravio dos dados produzidos no processo de aplicação do primeiro módulo¹⁸, o final do ano letivo e a mudança da carga horária dos professores de Língua Portuguesa do Estado do Rio Grande do Norte, que nos obrigou a mudar de instituição, já que a Escola Mascarenhas Homem não podia mais disponibilizar uma carga horária completa para a disciplina de português. Foi, principalmente, esse último fato que nos levou a fazer uma segunda aplicação do projeto, no ano letivo de 2015, na Escola Tiradentes, ao invés de continuar o processo na escola anterior.

Rd24 DMiniconto de terror 5 (CABRAL, 2015, p. 66)

Reservamos uma aula para orientações e negociação da temática e outra, para explicação do histórico das HQs. Importa ressaltar que usaríamos o laboratório para introduzir o gênero por meio de *slides*, tal como sugere a SA4, do Portal do Professor, e tal qual consta no passo a passo da proposta, no bloco 1. Porém, alguns fatores ocorreram na escola 1 fazendo com que essa aula se concretizasse em uma aula diferente, em relação à escola 2. Os computadores não funcionaram e o profissional responsável por dar suporte não estava presente. E o *data show* de

Rd25 DHQ 4 (GUISARDI, 2015, p. 172)

Entretanto, o calendário escolar foi elemento complicador durante a execução do projeto, já que estava comprometido com outros eventos escolares, por isso somente foram disponibilizadas ao projeto aulas a partir do final do mês de setembro, o que provocou redução no número de aulas inicialmente programadas. Além disso, em razão da proximidade das avaliações do terceiro bimestre, houve grande dificuldade dos professores em ceder tempo para o desenvolvimento da última etapa do projeto, dificultando a realização da circulação do gênero, a qual foi realizada apenas na própria turma.

Rd26 DANúncio publicitário e propaganda 5 (SANTOS, 2018, p. 55)

B. Falhas e faltas de internet e de multimídias

Durante a apresentação do *blog*, tivemos algumas dificuldades com relação à velocidade da *internet*, isso porque a *internet* do laboratório de informática é lenta. Esta *internet* é captada por cabo ligado a um computador da secretaria da escola até um roteador que distribui a conexão para todos os computadores da sala. Descobrimos tal fato porque, após o término da aula, conversamos com o técnico de informática que se encontrava na escola.

Os alunos ficavam um pouco dispersos quando as páginas demoravam a “abrir” e começavam a conversar, sendo assim, imediatamente incluíamos na discussão fatos a respeito do *blog* que não necessitasse de demonstração na tela para tentar não quebrar o ritmo da aula.

Rd27 DPropaganda 7 (CASTRO, 2014, p. 80)

Os alunos sempre se mostravam irritados com o problema da *internet* e por vezes até desistiam do que estavam tentando fazer. Acreditamos ter sido este um forte obstáculo, pois tínhamos pela desmotivação para com as atividades. Os mais interessados tentavam até o acesso pelo celular.

Rd28 DPropaganda 8 (CASTRO, 2014, p. 84)

Apesar de o *chat* ter ocorrido, queremos esclarecer que não foi uma tarefa fácil fazê-lo acontecer, uma vez que vários percalços geralmente aparecem quando se trata de trabalho de leitura e escrita na escola envolvendo o uso do laboratório de informática, dos computadores e da *internet*. Assim, encontramos problemas como número insuficiente de computadores, máquinas lentas, *internet* também lenta e com problemas de sinal etc., inviabilizando que a atividade ocorresse como tínhamos planejado: usando o *wifi* e os computadores da escola. O sucesso do *chat* se deu, portanto, em razão de a maioria dos discentes usar seu próprio aparelho de celular para o acesso à *internet*. Do contrário, a conversa em tempo real, diante do contexto da escola Tiradentes, seria praticamente inviável. Por fim, os alunos fizeram a reescrita da versão final do miniconto e, em sala mesmo, orientamos quanto às últimas adequações.

Rd29 DMiniconto de terror 6 (CABRAL, 2015, p. 93)

Sobre a proposta de produção de videoclipes, tivemos uma mudança de estratégia devido a nossa realidade. A princípio, pretendíamos fazer funcionar o laboratório de informática da escola, que está em desuso por falta de suporte técnico para os computadores e a rede de *internet*. Dessa forma, conversamos com a equipe diretiva da escola e, em seguida, com os responsáveis da área técnica da Secretaria Municipal de Educação, que foram visitar a escola e formataram os computadores, conseguindo para nossa comunidade uma ampliação da rede *wifi* devido ao nosso projeto. Mas, infelizmente, um problema mais complexo na instalação elétrica do nosso prédio não nos permitiu usar os computadores durante a execução da proposta, o que nos direcionou para a alternativa do uso do celular, com o aplicativo de edição de vídeos *Kinemaster*, que contém ferramentas interessantes para um trabalho amador.

Rd30 DANúncio publicitário e propaganda 6 (SANTOS, 2018, p. 47)

Para encerrar os relatos selecionados, um “desabafo” de uma docente em sua pesquisa:

Com base no que observamos até então, acrescentamos às nossas considerações finais que desenvolver projetos de pesquisa na escola pública é, sem dúvidas, um desafio. Nesse sentido, diversos enfrentamentos são necessários para que o professor consiga desenvolver mecanismos de ação para que tais projetos que concebem o aluno como sujeito ativo na construção de conhecimento possam ser desenvolvidos. No caso de nossa pesquisa, não poderia ter sido diferente. A cultura escolar do sistema de avaliação que padroniza e quantifica o desempenho dos alunos em números; a falta de infraestrutura física adequada (equipamentos, biblioteca, máquinas copiadoras etc.); ou mesmo o entendimento por parte de diretores, de orientadores ou ainda de pais dos alunos, de que os objetos de estudo da disciplina de Língua Portuguesa não se resumem ao conhecimento metalinguístico da língua, são exemplos de situações que o professor pesquisador (mas não somente ele) precisa contornar no estabelecimento de sua postura político-pedagógica.

Rd31 DConto fantástico e fanfiction 2 (AGUIAR, 2016, p. 196)

Esse relato é comovente e muito direto/verdadeiro, assim como todos os demais acima descritos. Em paralelo e também dentro e fora, denuncio: a cultura escolar avaliativa/punitiva é a mão neoliberal agindo; o entendimento geral sobre a disciplina língua portuguesa, assim como a própria ideia disciplinar educacional são mãos neoliberais agindo; a correria sem fim e as intermináveis burocracias são mãos neoliberais agindo...

Todas essas angústias docentes, dentre diversas outras somente e tão profundamente sentidas/caladas/silenciadas/subjetivadas, só ilumina, paradoxalmente, as escuridões diárias e constantes das professoras-pesquisadoras brasileiras. Diante dessas diferentes coerções, o que mais se destacam são os diversos imprevistos que ocorrem no dia a dia escolar — seja com a própria turma, seja com a escola como um todo, ou com o calendário escolar etc. — e, diante, sobretudo, de práticas pedagógicas multiletradas, as falhas e faltas de internet e de multimídias. Corrêa e Coscarelli já destacam que:

Colocar a Pedagogia dos Multiletramentos em prática demanda acesso às TDICs para todos (hardwares, softwares e conexão). Demanda também repensar o currículo, selecionar os conteúdos realmente relevantes e repensar as formas de ensinar. Além disso, demanda investimento na formação de professores e na formação continuada para que os professores continuem discutindo formas de ensinar, promovendo a autonomia dos alunos e modos de usar as tecnologias digitais (que sempre se renovam) como ferramentas pedagógicas eficientes e que coloquem os alunos como sujeitos da aprendizagem, capazes de explorar vários sistemas semióticos com ética e respeito. Tudo isso tem uma forte dependência nas políticas públicas, que têm o dever de prover as condições para que a BNCC seja colocada em prática, oferecendo educação pública e de qualidade à população como é direito. (CORRÊA; COSCARELLI, 2021, p. 30-31)

Cabe-me, aqui, denunciar tais coerções, faltas, falhas e imprevistos. É inadmissível, em pleno século XXI, haver escolas desconectadas neste país; e essa desconexão vai desde a falta

ou falha de internet boa à falta/falha de equipamentos bons, para todos. Chega a ser antiquado pensar em laboratórios de informática, como muito é relatado no *corpus* analisado. Hodiernamente, as salas de aula precisam ser, de forma ubíqua, conectadas.

Outra urgente questão é o abismo socioeconômico do país e seu reflexo nas salas de aula, os quais são múltiplos e geradores de grandes coerções. Além da falta de zelo com a estrutura das escolas, desde o nível concreto/físico ao cuidado com docentes e, seguindo Kumaravadivelu (2001), com os formadores de professores. Dessa forma, Governo Federal e sociedade devem pensar e, sem pestanejar, agir por políticas públicas efetivas, coerentes, sensatas, reais e que de fato resolvam os problemas docentes, escolares, educacionais e brasileiros. É urgente, sempre foi e sempre será, ouvir, com muita atenção e carinho, professoras, formadoras de professores e estudantes, de todos os níveis da educação. Mais que ouvir, é preciso abraçá-los, com força, e, juntos, agir esperando pela/com a educação multicultural, de qualidade, pública, multissemiótica, multimídia, complexa e, primordialmente sensível aos outros. Nessa perspectiva, é muito importante relatar, compreender e cuidar das construções e desconstruções das identidades dos docentes, sentindo, discursivamente, suas emoções.

4.2.5 [\(Des\)construção discursiva dos professores-pesquisadores](#)

Romper paradigmas na educação, seja do aluno, seja da prática pedagógica, ou da escola, não é tarefa fácil, e quem está no chão da escola supera a cada aula incontáveis desafios: a estrutura curricular, a estrutura da escola, a expectativa dos pais, o lugar reservado ao aluno nas práticas pedagógicas tradicionais, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Todo professor já se deparou com essas realidades.

Rd32 DAnúncio publicitário e propaganda 7 (SANTOS, 2018, p. 96)

“Romper paradigmas [...] não é tarefa fácil”. Aliás, nunca foi e nunca será. Tal fato relatado pela professora neste trecho de sua pesquisa é, ao mesmo tempo, emocionante e angustiante. Emocionante porque culmina na luta, constante e incansável luta, docente e no nosso acreditar que é possível, sempre — mesmo diante dos mais sombrios tempos, governos e realidades. Angustiante porque há tempos, muito tempo, é isso e só isso: ir atrás do mínimo, do direito, do básico; romper questões já estudadas, comprovadas e antiquadas; ir de encontro a um enorme sistema numérico, produtivista, individualista, burocrático, competitivo e desumano. Contudo, ainda assim, “quem está no chão da escola supera a cada aula incontáveis

desafios”, os quais não estão longe desses oito textos, dessas oito práticas pedagógicas de ensino de LP aqui analisadas, obviamente. Em adição às coerções e às denúncias já pontuadas, agora é preciso ir ao encontro daquelas docentes, docentes-pesquisadoras (em redundância), e suas infinitas/contínuas construções e desconstruções identitárias, assim como afirma Marcelo (2009, p. 112). Tal teórico, ao falar sobre identidade docente, traz a seguinte pergunta, atentemo-nos a ela: “Quem sou eu neste momento?”.

Será que sou essa professora que, ao perceber o interesse das/dos estudantes pelo novo/diferente, também se sente incentivada “a seguir adiante”?

Os alunos ficaram bastante curiosos com as próximas etapas da sequência didática e, acreditamos que isto se deu pelo fato de ser uma novidade na forma de estudar, já que eles estão habituados com atividades que envolvem apenas lápis e papel. Dispor de atividades de leitura e escrita num meio sobre o qual eles têm tanta curiosidade em explorar nos incentivou a seguir adiante, pois a turma mostrava-se um tanto desmotivada e distraída com as atividades escolares habituais, não só na disciplina de língua portuguesa, mas também em outras, como notávamos em conversas que tínhamos com os outros professores nos planejamentos e reuniões da escola.

Rd33 DPropaganda 9 (CASTRO, 2014, p. 80)

Ou a mesma professora que, agora, se sente angustiada por não conseguir seguir com o que tinha planejado, principalmente pelo não cumprimento de tarefas pelas/pelos estudantes?

Angustiados com a falta de oportunidades para dar prosseguimento às outras etapas da nossa sequência didática e, mais ainda, pelo fato dos alunos não terem cumprido as etapas que concernem à produção do gênero propaganda, resolvemos ao menos publicar as produções iniciais escritas, que foram feitas no dia 29 de dezembro de 2013, quando escreveram textos sobre o tema drogas.

Rd34 DPropaganda 10 (CASTRO, 2014, p. 94)

Em paralelo com o que afirma Coracini (2000, p. 147-148), essas identidades docentes são múltiplas e complexas, existindo, dentro da mesma professora, o “seguir em diante” e a angústia. Assim como também as questões “do mundo de fora”, inevitáveis, que influenciam diretamente a constituição da docente e suas salas de aula:

Um fato curioso é que embora a turma tenha mostrando bastante interesse no tema, alguns alunos resistiram, inicialmente, a discuti-lo. Nas justificativas deles notamos uma leitura de mundo voltada para dogmas religiosos e, para eles, inquestionáveis. Diante disso, procuramos direcionar a discussão, sem posições autoritárias, para a conscientização de que a crença religiosa cristã aceita a existência do mal, bem como a de seres e circunstâncias sobrenaturais. Procuramos mostrar que, inclusive, o terror na literatura está muito relacionado à religião.

Rd35 DMiniconto de terror 7 (CABRAL, 2015. p. 68)

Ademais, será que ao encarar, como docente responsável por, seguindo Marcelo (2009, p. 112), como “me vejo” e “me percebo”, nessa (des)construção identitária, conseguirei conduzir as quebras de antigos paradigmas, crenças e o famigerado “esperam encontrar, no enunciado, a resposta pronta”?

Percebemos os equívocos cometidos pelos alunos e explicamos a eles sobre a necessidade de lerem com mais atenção, de observarem as pistas que temos nas histórias que nos levam à determinada resposta. Notamos que os alunos tiveram muitas dificuldades com questões de interpretação, pois eles esperam encontrar, no enunciado, a resposta pronta, não possuem o hábito de refletir sobre o que está sendo lido, de perceber o que está implícito, de desvendar o contexto de produção, entre outros fatores necessários para uma interpretação coerente.

Rd36 DHQ 5 (GUISARDI, 2015, p. 183)

Ou seja, percebe-se, como esperado, docentes em construções e desconstruções diárias, teorizando suas práticas e praticando suas teorias, e, mesmo já na segunda metade do século XXI, que ainda precisam de um Mestrado Profissional, ou melhor, de “estarem” em um/vinculadas a um ambiente acadêmico para se assumirem como, além de docentes, ou porque docentes, também pesquisadoras:

na escola. Como professora da rede pública estadual há 14 anos e atuando há 13 anos na escola em que a pesquisa se desenvolveu, exerço um cargo de 20 horas/aula como professora de Língua Portuguesa para o ensino fundamental e outro cargo de 20 horas/aula como professora de Língua Espanhola para o ensino médio; agora olho para a sala de aula como pesquisadora e proponho-me a interpretar e desenvolver ações para melhoria da produção textual na escola.

Rd37 DReportagem 3 (SCHMAEDECKE, 2019, na introdução)

Nesse sentido, é necessário entender também como a identidade dos formadores de professores é importante para as contínuas (des)construções de identidades docentes, como ressalta Kumaravadivelu:

A formação de professores deve, portanto, ser concebida não como a experiência e interpretação de um ensino pedagógico predeterminado e prescrito da prática, mas sim como uma entidade contínua, dialogicamente construída, envolvendo dois ou mais interlocutores criticamente reflexivos. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 552, tradução nossa)³²

Dessa forma, formadores de professores e professores estarão aptos, cada vez mais, a aniquilar paradigmas, romperem sistemas esdrúxulos, superarem burocracias e, por isso, cultivarem identidades permeáveis, dialogáveis e subjetivas, além de coletivas.

Para isso, há sempre, e sempre haverá, tanto fazer docente — com sua esperança e amor pelo ensinar e pelo aprender de diferentes e múltiplas formas, sabendo, criticamente, conseguir seus direitos, cumprir seus deveres e questionar as acomodações tão distantes da educação, aqui em LP, pós-método e multiletrada — quanto as angústias — impulsionadoras de transformações, mas que precisam ser revistas, diminuídas e indubitavelmente aprimoradas, no sentido da busca pelo diverso, pelo conectado, pelo inclusivo, pelo situado prático e, claro, pelo crítico, dentro e fora do(s) espaço(s) escolar(es), gerando, enfim, nas escolas deste país, em cada estado e município, uma pedagogia dos multiletramentos à brasileira.

³² Confira o original: “Teacher education must therefore be conceived of not as the experience and interpretation of a predetermined, prescribed pedagogic practice but rather as an ongoing, dialogically constructed entity involving two or more critically reflective interlocutors.”

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU CONTÍNUAS)

Diante das descrições e análises apresentadas, pode-se perceber a abordagem dos gêneros discursivos aliados aos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa do ProfLetras pelo Brasil nestes primeiros anos do século XXI, mesmo com todos os empecilhos técnicos, metodológicos e emocionais.

Entendo que cumpri com meu objetivo de compreender, sob o par de lentes de pesquisas de mestrado profissional realizadas entre 2001 e 2021, como o ensino de Língua Portuguesa permeado pelos gêneros discursivos e pelos multiletramentos se efetivou, assim como, para chegar a esse objetivo, (1) inventariei dissertações de mestrado profissional; (2) identifiquei, nessas pesquisas *stricto sensu*, os gêneros discursivos, as linguagens, as culturas e as TDIC utilizados para o ensino de LP; e (3) analisei a (des)construção identitária das/dos docentes a partir de sua prática em sala de aula e consequente pesquisa de mestrado profissional. Além disso, pude vincular a pedagogia dos multiletramentos e o ProfLetras com o Pós-Método, pensando, inclusive, em uma Pedagogia dos Multiletramentos à brasileira e também analisei o gênero dissertação de mestrado, assim como coerções sobre a docência, denunciando essas últimas.

Essa pesquisa contribui para a Linguística Aplicada brasileira ao pensar o ensino de LP por professoras-pesquisadoras do Mestrado Profissional nestes primeiros anos do século XXI de uma forma pós-método e multiletrada; auxiliando também o entendimento do gênero dissertação de mestrado profissional e atualizando/preenchendo o vácuo de pesquisa sobre como se tem pensado o ensino e a aprendizagem de LP por intermédio de gêneros discursivos aliados aos multiletramentos.

Todos esses fatos culminam e justificam (n)esta pesquisa e, nesse sentido, compreender o ensino de Língua Portuguesa por intermédio de gêneros discursivos e dos multiletramentos nas escolas brasileiras, em dissertações de professores-pesquisadores, mostra-se, enfim, fundamental para futuras considerações e propostas de melhoramento das práticas e metodologias docentes na educação básica do país, perpassando benefícios próprios — como eterno professor-pesquisador —, sociais — ao permitir a construção de cidadãos críticos, conscientes e contemporâneos às culturas, linguagens e mídias de seu tempo/espço — e teórico-epistemológicos, já que o campo de estudo sobre os multiletramentos poderá enxergar como professores e professoras de Língua Portuguesa se apropriaram, nos primeiros anos do século XXI, do conceito e transpuseram teoria em prática, contribuindo, enfim, para a grande

área da Linguística Aplicada, com seu compromisso de pensar as linguagens a partir de práticas contextualizadas, neste caso, de ensino em salas de aula brasileiras.

Nessa perspectiva, a conexão universidade-mundo escancara-se nessas pesquisas de mestrado e a visibilidade necessária a essas e esses professoras(es)-pesquisadoras(es) ganha mais um foco. Em adição, esta dissertação, ao se pautar em teorias multiletradas e, assim, ultradigitais, não se furta de efetivá-las e incorporá-las, a todo momento. Prova disso é este hipertexto que você lê.

É de suma importância, ainda, o olhar para o ensino e a aprendizagem de língua materna num mundo globalizado e tecnológico, principalmente quando se parte da ideia emancipatória e crítica para a escola e para as e os estudantes. Nos oito textos analisados, cada um à sua forma, coloca-se em pauta professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores, alunas e alunos e o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa de uma forma situada e crítica. E, para refletirmos, cabe pontuar que

A Pedagogia dos Multiletramentos anunciada na BNCC, como forte aliada para aqueles/aquelas, só fará sentido aos profissionais que estão atentos à evolução das práticas de ensino e que sejam capazes de trabalhar, de maneira colaborativa, voltados a “aprender a aprender”. (COSTA; FARIA; SILVA, 2021, p. 29)

Cabe, assim, a partir de e por essa pesquisa aqui “concluída”, clamar às autoridades e à sociedade que se responsabilizem mais e mais pela Educação pública de qualidade, por um ensino e uma aprendizagem de Língua Portuguesa críticos, dinâmicos e sempre contemporâneos.

É importante destacar também os limites pessoais e da própria pesquisa, em dois anos, em meio às diversas atividades que um Mestrado Acadêmico com bolsa exige. Pude dar o meu máximo, mesmo diante de desafios da vida imprevisíveis, graças à bolsa da Fapemig e ao apoio incondicional de minha querida orientadora e de meu núcleo familiar. Entrego, eternamente grato, essa pequena contribuição para o ensino e a aprendizagem de LP, para a LA, para a Educação brasileira e para, sobretudo, as professoras e os professores deste país, o qual agora está, enfim, em Reconstrução.

Por fim (ou em contínuo), esclareço sobre as três citações que abrem esse hipertexto docente-pesquisador: Madre Teresa vem me alertar que pode parecer pouquinho o que fiz aqui, mas sem esse pouco a continuidade não seria a mesma; Bezerra ilumina esses conceitos/construtos/elementos que chegam em nossas vidas docentes para abraçarem nossas identidades e transformá-las a todo tempo, como os multiletramentos e sua pedagogia, os gêneros discursivos e o pós-método e, como decisivo arremate, Dorotea Kersch, em sua

constante grandeza docente/humana, alerta a mim e a você professora/professor que o século XXI começa agora nesse “pós-pandemia” e, assim, aquilo que já estava ruim e monótono nas salas de aula há um bom tempo, precisa, com absoluta urgência, ser repensado e reconstruído; inicia-se, portanto, uma nova era educacional. Saibamos ousar, criticar, desconstruir, aquilombar, mulherizar, diversificar e, sempre, freirianamente, Esperançar!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, E. C. *O conto fantástico e a fanfiction nas aulas de língua portuguesa: uma experiência com leitura e produção de textos multimodais*. Dissertação de Mestrado: Florianópolis, 2016.

ARAÚJO, Ronaldo Ferreira; ALVARENGA, Lidia. A bibliometria na pesquisa científica da pós-graduação brasileira de 1987 a 2007. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 16, n. 31, p. 51-70, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____ . *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BATISTA, L. E. M. A concepção de prática social por meio da apropriação de gêneros discursivos em documentos nacionais: dos PCN à BNCC. *Revista Leia Escola, Campina Grande*, v. 18, n. 3, p. 109-126, 2018.

BEZERRA, B. G. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola, 2017.

BEZERRA, B. G. *O gênero como ele é (e como não é)*. São Paulo: Parábola, 2022.

BORTOLUZZI, B. M. *Análise da inserção de gêneros discursivos na Base Nacional Comum Curricular*. 2018. 32 f. Monografia (Especialização em ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Comunicações, Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. *Manual de produção de textos acadêmicos e científicos*. São Paulo: Atlas, 2016.

CABRAL, A. R. da S. *(Re)criando (mini)contos de terror: uma experiência de ensino de leitura e escrita de gênero multimodal*. Dissertação de Mestrado: Natal, 2015.

CASTRO, M. M. da S. *Blog: uma proposta para a prática de multiletramentos na escola*. Dissertação de Mestrado: Campina Grande, 2014.

CAZDEN et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais*. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CORACINI, M. J. R. F *Subjetividade e identidade do professor de português*. *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, (36): 147-158, Jul./Dez., 2000.

CORRÊA, H. T.; COSCARELLI, C. V. As boas influências, pedagogia dos multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 20–32, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572>. Acesso em: 2 jun. 2022.

COSTA, M. C.; FARIA, H. R.; SILVA, K. A., *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa e a criticidade na práxis pedagógica: do(s) Letramento(s) Críticos aos Multiletramentos*. In: *Revista Caletrosópio 2021.2 / Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, Volume 9, Número 2*, p.16-31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletrosopio/issue/view/306>. Acesso em: 24 ago. 2022.

CUNHA, G. W. *Multiletramentos e estímulo à produção textual: o gênero causo no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado: Cascavel, 2018.

GEELLE. *Vamos conversar sobre os Multiletramentos?*, Roxane Rojo e Walkyria Monte Mór. Youtube, 13/05/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5IjLNjPZa78&list=WL&index=153&t=5s>. Acesso em 24 de ago. de 2022.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Mestrado Profissional: o que é? — CAPES. Disponível em: [GOV.BR](http://gov.br). Acesso em: 24 de ago. de 2022.

GUISARDI, C. M. A. de A. *Leitura e produção de histórias em quadrinhos: uma proposta de multiletramentos pautada na gramática do design visual e em aulas do portal do professor*. Dissertação de Mestrado: Uberlândia, 2015.

JORDÃO, C. M. (Org.). *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Â. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KUMARAVADIVELU, B. *Toward a Postmethod Pedagogy*. *Tesol quarterly*, v. 35, n. 4, California-USA, 2001.

MARCELO, Carlos. *A identidade docente: constantes e desafios*. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. 109. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 15 set. 2022.

MARTINS, Ricardo T. *Multiletramentos no cenário brasileiro: percurso e desdobramentos*. *Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 31-41, jan./jun. 2022.

MOITA-LOPES, L. P. *O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentidos, revoluções das relações e performances identitárias fluidas*. MIMEO. Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, UFRJ, 2010.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, B.; KALANTIZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies – Literacy Learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 1996.

NUNES, Rosana Helena; SILVA, Kleber Aparecido da. Ensino de língua portuguesa e gêneros discursivos: proposta de uma educação humanizadora em tempos pandêmicos. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 71-86, jan./abr. 2022.

PENTEADO, Rosângela de Fátima Stankowitz et al. Seleção de um referencial teórico de pesquisa e análise bibliométrica para gestão de ideias na inovação aberta por meio de programas de sugestões, São Paulo, 2012.

PIMENTA, V. R. A utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na educação básica: possibilidade de promoção dos direitos humanos - meio ambiente e sustentabilidade em foco. In: BROCHADO, M.; GOMES, M. F de M.; LIPOVETISKY, N.. (Org.). *Educação para direitos humanos: diálogos possíveis entre a pedagogia e o direito* VII.1ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2017, v. VII, p. 17-47.

PIMENTA, V. R. ; SILVA, C. G.; ANDRADE, V.. *Ensino de língua portuguesa: um estudo sobre como chegamos aos multiletramentos*. Revista do SELL , v. 3, p. 674-693, 2011.

PIMENTA, V. R. *Das primeiras cartas ao gênero digital*. Revista do SELL, v. 4, no. 1. 2012. ISSN: 1983-3873.

KERSCH, Dorotea Frank. Pós-Graduação em Letras UFPE. *MULTILETRAMENTOS, PROJETOS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA*, (UNISINOS). Youtube, 25/05/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9-091HrADEM&list=WL&index=156&t=2s>. Acesso em 24 de ago. de 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, É. E. L. *Os multiletramentos no chão da escola: desafiando realidades*. Dissertação de Mestrado: Belém, 2018.

SANTANA, M. da P. S.. *Leitura de rap no contexto escolar: uma proposta de multiletramentos*. Dissertação de Mestrado: Itabaiana, 2018.

SCHMAEDECKE, M. I. *Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no 9º ano do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado: Cascavel, 2019.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, S. V., PICOLLI, I. R. A., ; CASAGRANDE, J. L. (2018). *Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Bibliométrica, Artigo de Revisão e Ensaio Teórico em Administração e Contabilidade*. *Administração: Ensino E Pesquisa*, 19(2), 308-339. <https://doi.org/10.13058/raep.2018.v19n2.970>

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. *Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD*. Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, vol. 10 n.3 | jul./set. 2016.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. *Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção*. Tese de Doutorado: Belo Horizonte, 2014.

APÊNDICE

Selecionando os textos para análise³³

De 19 a 26/09/2021 = Continuação³⁴ da pesquisa bibliográfica e seleção de corpus

1 - Pesquisa de artigos científicos brasileiros Qualis A1 de 2001 a 2021

Indexadores: Google Acadêmico, Periódicos CAPES e SciELO.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros discursivos/do discurso; TDIC; multiletramentos

GOOGLE ACADÊMICO

Filtro: 2001-2021

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros discursivos/do discurso; TDIC; multiletramentos; Qualis A1 ([1 resultado](#)) NÃO TEM A VER

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros discursivos; TDIC; multiletramentos; Qualis A1 ([17 resultados](#))

[O podcast nas aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento na escola \(dissertação de mestrado\)](#)

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros do discurso; TDIC; multiletramentos; Qualis A1 ([18 resultados](#))

[NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADAS À EDUCAÇÃO NO BRASIL: O ESTADO DA ARTE](#)

PERIÓDICO CAPES

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros discursivos/do discurso; TDIC; multiletramentos; Qualis A1 (nenhum resultado)

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros discursivos; TDIC; multiletramentos; Qualis A1 (nenhum resultado)

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros do discurso; TDIC; multiletramentos; Qualis A1 (nenhum resultado)

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros do discurso; TDIC; multiletramentos (nenhum resultado)

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros do discurso; TDIC (nenhum resultado)

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros do discurso (101 resultados)

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros discursivos (99 resultados)

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; TDIC (10 resultados)

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; multiletramentos (20 resultados)

SciELO

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros discursivos/do discurso; TDIC; multiletramentos; Qualis A1 (nenhum resultado)

³³ Há diversos links neste arquivo; todos clicáveis, para possível checagem das buscas feitas.

³⁴ Tendo em vista Iniciação Científica voluntária na UFMG e pesquisas para a escrita do pré-projeto de Mestrado.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros discursivos; TDIC; multiletramentos; Qualis A1 (nenhum resultado)

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros do discurso; TDIC; multiletramentos; Qualis A1 (nenhum resultado)

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros do discurso; TDIC; multiletramentos (nenhum resultado)

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros do discurso; TDIC (nenhum resultado)

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros do discurso (nenhum resultado)

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros discursivos (nenhum resultado)

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; TDIC (nenhum resultado)

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; multiletramentos (nenhum resultado)

2 - Pesquisa de artigos científicos brasileiros Qualis A1 de 2001 a 2021

Indexadores: Google Acadêmico, Periódicos CAPES e SciELO.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros textuais; TDIC; multiletramentos

GOOGLE ACADÊMICO

Filtro: 2001-2021

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros textuais; TDIC; multiletramentos; Qualis A1 ([19 resultados](#))

PERIÓDICO CAPES

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros textuais; TDIC; multiletramentos; Qualis A1 ([17 resultados](#))

[OS GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS \(MULTI\)LETRAMENTOS E DOS MULTILETRAMENTOS](#)(artigo científico)

[Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com \(hiper\)gêneros multimodais](#) (artigo científico)

SciELO

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros textuais; TDIC; multiletramentos; Qualis A1 (nenhum resultado)

3 - Pesquisa no BDTD

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros discursivos/do discurso; TDIC; multiletramentos ([1 resultado](#))

[Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da rede pública federal de Uberaba-MG](#) (dissertação de mestrado)

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros discursivos; TDIC; multiletramentos ([1 resultado](#))

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros do discurso; TDIC; multiletramentos ([1 resultado](#))

4 - Pesquisa de livros

Palavras-chave: [Ensino de Língua Portuguesa; gêneros discursivos/do discurso; TDIC; multiletramentos](#)

5 - Busca geral Google

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; gêneros discursivos/do discurso; TDIC; multiletramentos ([6480 resultados](#))

[HIPERTEXTO E MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA](#) (artigo científico)

[Gêneros do discurso e multiletramentos: uma discussão dialógica](#) (teórico)

[MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE](#) (artigo científico)

[Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores](#) (artigo científico)

[O GÊNERO MULTIMODAL TIRAS SOB A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II](#) (dissertação de mestrado)

6 - Meu Google Acadêmico e arquivos e leitura:

[O TRABALHO COM O GÊNERO DIGITAL MEME NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA](#) (artigo científico)

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA ESCOLA: PRODUZINDO MINICONTOS MULTIMODAIS POR MEIO DO APLICATIVO MÓVEL GACHAVERSE (artigo científico)

Gêneros textuais, multiletramento e produção de jornal digital (artigo científico)

A MULTIMODALIDADE EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS COM GÊNERO CANTIGA: ENTRE O IMPRESSO E O DIGITAL (artigo científico)

7 - Meus arquivos IC UFMG

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

Blog: uma proposta para a prática de multiletramentos na escola, Maria Morganna da Silva Castro, 2014

PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA E MULTILETRAMENTOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, MARIANE INÊS SCHMAEDECKE, 2019

MULTILETRAMENTOS E ESTÍMULO À PRODUÇÃO TEXTUAL: O GÊNERO CAUSO NO ENSINO FUNDAMENTAL, GABRIELLA WENTZ CUNHA, 2018

(Re)criando (mini)contos de terror: uma experiência de ensino de leitura e escrita de gênero multimodal, Adriana Cabral, 2015

Gênero discursivo canção: uma proposta de didatização para o ensino fundamental, Andressa Aparecida Lopes, 2013

Hip-hop: rompendo os extramuros da escola para multiletramentos, Elaine Cristina Pinheiro, 2015

NARRATIVAS DE VIDA EM STOP MOTION – UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL, FABIANA SANTOS DE SOUSA MATOS, 2018

O CONTO FANTÁSTICO E A FANFICTION NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS, Evimarcio Cunha Aguiar, 2016

Leitura e produção de histórias em quadrinhos: uma proposta de multiletramentos pautada na gramática do design visual e em aulas do portal do professor, Conceição Maria Guisardi, 2015

OS MULTILETRAMENTOS NO CHÃO DA ESCOLA: Desafiando realidades, Érica Emanuelle Santos, 2018

Leitura do rap no contexto escolar: uma proposta de multiletramentos, Maria da Piedade Santana, 2018

De 27/09 a 02/10 = Seleção dos textos

9 artigos científicos encontrados:

OS GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS (MULTI)LETRAMENTOS E DOS MULTILETRAMENTOS (artigo científico)

Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais (artigo científico)

HIPERTEXTO E MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA (artigo científico)

MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE (artigo científico)

Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores (artigo científico)

O TRABALHO COM O GÊNERO DIGITAL MEME NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA (artigo científico)

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA ESCOLA: PRODUZINDO MINICONTOS MULTIMODAIS POR MEIO DO APLICATIVO MÓVEL GACHAVERSE (artigo científico)

Gêneros textuais, multiletramento e produção de jornal digital (artigo científico)

A MULTIMODALIDADE EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS COM GÊNERO CANTIGA: ENTRE O IMPRESSO E O DIGITAL (artigo científico)

14 dissertações de mestrado encontradas:

[O podcast nas aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento na escola](#) (dissertação de mestrado)

[Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da rede pública federal de Uberaba-MG](#) (dissertação de mestrado)

[O GÊNERO MULTIMODAL TIRAS SOB A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II](#) (dissertação de mestrado)

Blog: uma proposta para a prática de multiletramentos na escola, Maria Morganna da Silva Castro, 2014

PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA E MULTILETRAMENTOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, MARIANE INÊS SCHMAEDECKE, 2019

MULTILETRAMENTOS E ESTÍMULO À PRODUÇÃO TEXTUAL: O GÊNERO CAUSO NO ENSINO FUNDAMENTAL, GABRIELLA WENTZ CUNHA, 2018

(Re)criando (mini)contos de terror: uma experiência de ensino de leitura e escrita de gênero multimodal, Adriana Cabral, 2015

Gênero discursivo canção: uma proposta de didatização para o ensino fundamental, Andressa Aparecida Lopes, 2013

Hip-hop: rompendo os extramuros da escola para multiletramentos, Elaine Cristina Pinheiro, 2015

NARRATIVAS DE VIDA EM STOP MOTION – UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL, FABIANA SANTOS DE SOUSA MATOS, 2018

O CONTO FANTÁSTICO E A FANFICTION NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS, Evimarcio Cunha Aguiar, 2016

Leitura e produção de histórias em quadrinhos: uma proposta de multiletramentos pautada na gramática do design visual e em aulas do portal do professor, Conceição Maria Guisardi, 2015

OS MULTILETRAMENTOS NO CHÃO DA ESCOLA: Desafiando realidades, Érica Emanuelle Santos, 2018

Leitura do rap no contexto escolar: uma proposta de multiletramentos, Maria da Piedade Santana, 2018

CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO BIBLIOGRÁFICA FINAL:

1. Pesquisa brasileira
2. Executada entre 2001 e 2021
3. Realizada no EFII e/ou no EM
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais
6. Abordagem explícita dos multiletramentos
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital
8. Houve ação/intervenção
9. (Artigos científicos) Publicados em revistas Qualis A1

AVERIGUAÇÃO DE CRITÉRIOS

ARTIGOS CIENTÍFICOS

A1 - [OS GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS \(MULTI\)LETRAMENTOS E DOS MULTILETRAMENTOS](#) (artigo científico)

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção **NÃO**
9. (Artigos científicos) Publicados em revistas Qualis A1 OK

A2 - [Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com \(hiper\)gêneros multimodais](#) (artigo científico)

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK

3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção **NÃO**
9. (Artigos científicos) Publicados em revistas Qualis A1 ?

A3 - [HIPERTEXTO E MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA](#) (artigo científico)

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 ?
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK
9. (Artigos científicos) Publicados em revistas Qualis A1 X

A4 - [MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE](#) (artigo científico)

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção **NÃO**
9. (Artigos científicos) Publicados em revistas Qualis A1 ?

A5 - [Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores](#) (artigo científico)

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos **NÃO**

7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção **NÃO**
9. (Artigos científicos) Publicados em revistas Qualis A1 ?

A6 - [O TRABALHO COM O GÊNERO DIGITAL MEME NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA](#) (artigo científico)

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK
9. (Artigos científicos) Publicados em revistas Qualis A1 X

A7 - [PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA ESCOLA: PRODUZINDO MINICONTOS MULTIMODAIS POR MEIO DO APLICATIVO MÓVEL GACHAVERSE](#) (artigo científico)

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK
9. (Artigos científicos) Publicados em revistas Qualis A1 ?

A8 - [Gêneros textuais, multiletramento e produção de jornal digital](#) (artigo científico)

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK
9. (Artigos científicos) Publicados em revistas Qualis A1 Educação B2

A9 - [A MULTIMODALIDADE EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS COM GÊNERO CANTIGA: ENTRE O IMPRESSO E O DIGITAL](#) (artigo científico)

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM **NÃO**
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK
9. (Artigos científicos) Publicados em revistas Qualis A1 OK

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

D1 - [O podcast nas aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento na escola](#) (dissertação de mestrado)

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK

D2 - [Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da rede pública federal de Uberaba-MG](#) (dissertação de mestrado)

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK

D3 - O GÊNERO MULTIMODAL TIRAS SOB A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II (dissertação de mestrado)

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK

D4 - Blog: uma proposta para a prática de multiletramentos na escola, Maria Morganna da Silva Castro, 2014

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK

D5 - PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA E MULTILETRAMENTOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, MARIANE INÊS SCHMAEDECKE, 2019

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK

D6 - MULTILETRAMENTOS E ESTÍMULO À PRODUÇÃO TEXTUAL: O GÊNERO CAUSO NO ENSINO FUNDAMENTAL, GABRIELLA WENTZ CUNHA, 2018

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK

6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK

D7 - (Re)criando (mini)contos de terror: uma experiência de ensino de leitura e escrita de gênero multimodal, Adriana Cabral, 2015

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK

D8 = Gênero discursivo canção: uma proposta de didatização para o ensino fundamental, Andressa Aparecida Lopes, 2013

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK

D9 - Hip-hop: rompendo os extramuros da escola para multiletramentos, Elaine Cristina Pinheiro, 2015

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK

D10 - NARRATIVAS DE VIDA EM STOP MOTION – UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL, FABIANA SANTOS DE SOUSA MATOS, 2018

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK

3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção **NÃO**

D11 - O CONTO FANTÁSTICO E A FANFICTION NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS, Evimarcio Cunha Aguiar, 2016

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK

D12 - Leitura e produção de histórias em quadrinhos: uma proposta de multiletramentos pautada na gramática do design visual e em aulas do portal do professor, Conceição Maria Guisardi, 2015

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK

D13 - OS MULTILETRAMENTOS NO CHÃO DA ESCOLA: Desafiando realidades, Érica Emanuelle Santos, 2018

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK

D14 - Leitura do rap no contexto escolar: uma proposta de multiletramentos, Maria da Piedade Santana, 2018

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK

De 13 a 20/10 = Segunda análise dos textos (17)

4 ARTIGOS CIENTÍFICOS

A1 - [HIPERTEXTO E MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA](#) (artigo científico)

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 ?
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK
9. (Artigos científicos) Publicados em revistas Qualis A1 X

A2 - [O TRABALHO COM O GÊNERO DIGITAL MEME NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA](#) (artigo científico)

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK

8. Houve ação/intervenção OK
9. (Artigos científicos) Publicados em revistas Qualis A1 X

A3 - PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA ESCOLA: PRODUZINDO MINICONTOS MULTIMODAIS POR MEIO DO APLICATIVO MÓVEL GACHAVERSE (artigo científico)

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK
9. (Artigos científicos) Publicados em revistas Qualis A1 ?

A4 - Gêneros textuais, multiletramento e produção de jornal digital (artigo científico)

1. Pesquisa brasileira OK
2. Executada entre 2001 e 2021 OK
3. Realizada no EFII e/ou no EM OK
4. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
5. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
6. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
7. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
8. Houve ação/intervenção OK
9. (Artigos científicos) Publicados em revistas Qualis A1 Educação B2

13 DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

D1 - O podcast nas aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento na escola (dissertação de mestrado)

9. Pesquisa brasileira OK
10. Executada entre 2001 e 2021 OK
11. Realizada no EFII e/ou no EM OK
12. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
13. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
14. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
15. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
16. Houve ação/intervenção OK

D2 - [Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da rede pública federal de Uberaba-MG](#) (dissertação de mestrado)

9. Pesquisa brasileira OK
10. Executada entre 2001 e 2021 OK
11. Realizada no EFII e/ou no EM OK
12. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
13. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais **NÃO**
14. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
15. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
16. Houve ação/intervenção OK

D3 - [O GÊNERO MULTIMODAL TIRAS SOB A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II](#) (dissertação de mestrado)

9. Pesquisa brasileira OK
10. Executada entre 2001 e 2021 OK
11. Realizada no EFII e/ou no EM OK
12. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
13. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
14. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
15. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
16. Houve ação/intervenção **NÃO**

D4 - Blog: uma proposta para a prática de multiletramentos na escola, Maria Morganna da Silva Castro, 2014

9. Pesquisa brasileira OK
10. Executada entre 2001 e 2021 OK
11. Realizada no EFII e/ou no EM OK
12. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
13. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
14. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
15. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
16. Houve ação/intervenção OK

D5 - PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA E MULTILETRAMENTOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, MARIANE INÊS SCHMAEDECKE, 2019

9. Pesquisa brasileira OK
10. Executada entre 2001 e 2021 OK
11. Realizada no EFII e/ou no EM OK
12. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
13. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK

- 14. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
- 15. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
- 16. Houve ação/intervenção OK

D6 - MULTILETRAMENTOS E ESTÍMULO À PRODUÇÃO TEXTUAL: O GÊNERO CAUSO NO ENSINO FUNDAMENTAL, GABRIELLA WENTZ CUNHA, 2018

- 9. Pesquisa brasileira OK
- 10. Executada entre 2001 e 2021 OK
- 11. Realizada no EFII e/ou no EM OK
- 12. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
- 13. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
- 14. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
- 15. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
- 16. Houve ação/intervenção OK

D7 - (Re)criando (mini)contos de terror: uma experiência de ensino de leitura e escrita de gênero multimodal, Adriana Cabral, 2015

- 9. Pesquisa brasileira OK
- 10. Executada entre 2001 e 2021 OK
- 11. Realizada no EFII e/ou no EM OK
- 12. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
- 13. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
- 14. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
- 15. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
- 16. Houve ação/intervenção OK

D8 = Gênero discursivo canção: uma proposta de didatização para o ensino fundamental, Andressa Aparecida Lopes, 2013

- 9. Pesquisa brasileira OK
- 10. Executada entre 2001 e 2021 OK
- 11. Realizada no EFII e/ou no EM OK
- 12. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
- 13. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
- 14. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
- 15. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
- 16. Houve ação/intervenção OK

D9 - Hip-hop: rompendo os extramuros da escola para multiletramentos, Elaine Cristina Pinheiro, 2015

- 9. Pesquisa brasileira OK
- 10. Executada entre 2001 e 2021 OK
- 11. Realizada no EFII e/ou no EM OK

12. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
13. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
14. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
15. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
16. Houve ação/intervenção OK

D10 - O CONTO FANTÁSTICO E A FANFICTION NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS, Evimarcio Cunha Aguiar, 2016

9. Pesquisa brasileira OK
10. Executada entre 2001 e 2021 OK
11. Realizada no EFII e/ou no EM OK
12. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
13. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
14. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
15. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
16. Houve ação/intervenção OK

D11 - Leitura e produção de histórias em quadrinhos: uma proposta de multiletramentos pautada na gramática do design visual e em aulas do portal do professor, Conceição Maria Guisardi, 2015

9. Pesquisa brasileira OK
10. Executada entre 2001 e 2021 OK
11. Realizada no EFII e/ou no EM OK
12. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
13. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
14. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
15. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
16. Houve ação/intervenção OK

D12 - OS MULTILETRAMENTOS NO CHÃO DA ESCOLA: Desafiando realidades, Érica Emanuelle Santos, 2018

9. Pesquisa brasileira OK
10. Executada entre 2001 e 2021 OK
11. Realizada no EFII e/ou no EM OK
12. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
13. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
14. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
15. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
16. Houve ação/intervenção OK

D13 - Leitura do rap no contexto escolar: uma proposta de multiletramentos, Maria da Piedade Santana, 2018

9. Pesquisa brasileira OK
10. Executada entre 2001 e 2021 OK
11. Realizada no EFII e/ou no EM OK
12. Realizada em aulas de Língua Portuguesa Brasileira OK
13. Abordagem explícita de gêneros discursivos e/ou textuais OK
14. Abordagem explícita dos multiletramentos OK
15. Abordagem explícita das TDIC e/ou linguagens midiáticas e/ou letramento digital OK
16. Houve ação/intervenção OK

11 DISSERTAÇÕES SELECIONADAS!

FOCO NO GÊNERO DISSERTAÇÃO DE MESTRADO!