

Multiletramentos no currículo de ensino médio do Amazonas: um olhar sobre as práticas de linguagem do campo jornalístico-midiático

Multiliteracies on the Amazonas high school curriculum: a look at language practices in the journalist-media field

Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário  

sirleielisario@gmail.com

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, São Paulo, SP, Brasil

Resumo

No contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular, a rede Estadual do Amazonas aprovou, em 2021, o Referencial Curricular Amazonense – Etapa Ensino Médio (RCA-EM) e a Proposta Curricular e Pedagógica de Ensino Médio (PCP-EM), documentos curriculares do território e das escolas vinculadas à SEDUC-AM. Diante disso, nosso interesse são as práticas de multiletramentos previstas no currículo de língua portuguesa no ensino médio. Para tal, este artigo objetiva analisar as práticas de linguagem do campo jornalístico-midiático no currículo de ensino médio do Amazonas, à luz dos multiletramentos. Nesse sentido, discorreremos sobre o surgimento da pedagogia dos multiletramentos, sua inserção nas abordagens curriculares, em âmbito nacional e estadual, e as implicações para o ensino de língua portuguesa. Esta pesquisa de abordagem qualitativa ancora-se na Linguística Aplicada, cujo método documental nos permitiu realizar uma análise de caráter interpretativista, sendo que os objetos são as práticas de linguagem do campo jornalístico-midiático previstas nos documentos curriculares de ensino médio. Dentre as dez habilidades previstas no campo jornalístico-midiático, selecionamos quatro para discorreremos na análise preliminar, ficando evidente que as habilidades contemplam aspectos da pedagogia dos multiletramentos, no entanto, na definição dos objetos de conhecimento e detalhamento do currículo amazonense há um distanciamento das proposições críticas contempladas pelos multiletramentos. Portanto, as habilidades analisadas apesar de se interrelacionarem com as práticas de linguagens multiletradas apresentam um distanciamento dos gêneros e práticas de linguagem assim como nota-se a ausência de abordagem das diversidades culturais locais.

Palavras-chave

Multiletramentos. Práticas de Linguagem. BNCC.

Abstract

Within the implementation scope of the Common National Curricular Base, the Amazonas State network approved, in 2021, the Amazonas Curricular Reference – High School Stage (RCA-AM) and the High School Curricular and Pedagogical Proposal (PCP-EM), curricular documents for the territory and schools linked to SEDUC-AM. Faced that, our interest is in the multiliteracies practices expected in the Portu-

Linguagem em Foco

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 31/08/2024

Aprovação do trabalho: 15/04/2024

Publicação do trabalho: 30/09/2025



10.46230/lef.v17i1.13953

COMO CITAR

ELISIÁRIO, Sirlei. Multiletramentos no currículo de ensino médio do Amazonas: um olhar sobre as práticas de linguagem do campo jornalístico-midiático. **Revista Linguagem em Foco**, v.17, n.1, 2025. p. 55-66. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/13953>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

guese language curriculum in high school. For such, this paper aims to analyze the language practices of the journalistic-media field in the high school curriculum from Amazonas, in light of multiliteracies. In that regard, we discuss the emergence of multiliteracies pedagogy, its insertion in curricular approaches, at national and state levels, and the implications for the teaching of the Portuguese language. This qualitative research is based on Applied Linguistics, whose documentary method allowed us to carry out an interpretative analysis, with the objects being the language practices of the journalistic-media field expected in the high school curriculum documents. Among the ten skills expected in the journalistic-media field, we selected four to discuss in the preliminary analysis, making it clear that the skills contemplate aspects of the pedagogy of multiliteracies, however, in the definition of the objects of knowledge and detailing of the Amazonian curriculum there is a distance from the critical propositions contemplated by multiliteracies. Therefore, the skills analyzed, despite being interrelated with multiliterate language practices, present a distance from language genres and practices, as well as a lack of approach to local cultural diversities.

Keywords

Multiliteracies. Language Practices. BNCC.

Introdução

No contexto de reforma curricular de ensino médio, após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os estados brasileiros iniciaram o processo de (re)elaboração dos currículos dos territórios. A partir disso, o Estado do Amazonas iniciou o processo de (re) elaboração do Referencial Curricular Amazonense – etapa Ensino Médio (RCA-EM), tendo como ponto de partida o estudo não só da BNCC, mas também da Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede estadual em vigência desde 2012.

Em consonância com as prescrições da BNCC, os documentos curriculares do Amazonas foram aprovados, inicialmente, pela Resolução n.º 85/2021 – CEE/AM, que aprovou o RCA-EM, documento do território; e posteriormente, pela Resolução n.º 168/2021 - CEE/AM, que aprovou a Proposta Curricular e Pedagógica de Ensino Médio (PCP-EM), documento que norteia o ensino nas escolas estaduais da SEDUC-AM (Amazonas, 2021a; 2021b).

Ora, o que vemos é uma tentativa da BNCC em aproximar o ensino de leitura e escrita de textos às diversidades de modos/semioses que integram as linguagens contemporâneas. Isso exige novos procedimentos, novas capacidades de leitura, novas práticas de compreensão e produção de textos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Para isso, a BNCC estabelece um trabalho com as linguagens visando o aprofundamento e a ampliação de conhecimentos já estudados anteriormente. Assim, o componente língua portuguesa tem como eixo organizador os campos de atuação da vida pública e as práticas de linguagem, dando foco às práticas de linguagem relacionadas aos multiletramentos e à cultura digital (Brasil, 2018).

É no sentido de considerar as linguagens contemporâneas, historicamente situadas, nas quais a leitura e a escrita são permeadas por multissemitoses, que, nesta discussão, adotamos as premissas da Pedagogia dos Multiletramentos que “reconhece as múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual” (New London Group, 1996, p. 64).

Na perspectiva do New London Group (1996), faz-se necessário lidar, a um só tempo, tanto com as diversidades linguísticas quanto com as culturais. O que requer uma pedagogia capaz de integrar as linguagens multimodais e contextuais, formando novos modos de significação, os quais também devem integrar os processos de ensino aprendizagem.

Sem dúvida, esses novos processos de linguagem requerem um currículo que contemple não só as mudanças linguísticas contemporâneas, mas também as diversidades culturais situadas em cada um dos contextos. Para tanto, trazemos à baila a necessidade de um currículo com condições de incorporar a diversidade linguística e social dos territórios brasileiros, com especial atenção ao território amazonense, cujas especificidades culturais e linguística são inúmeras.

De modo a interrelacionar a Pedagogia dos Multiletramentos e as teorias de currículo, adotamos nesta proposição a perspectiva pós-crítica de currículo por nos possibilitar o repensar as relações sociais, a colaboração, o envolvimento crítico em meio aos discursos e significações das/nas relações sociais (Lopes; Macedo, 2011).

Esta discussão ancora-se nas bases epistêmicas da Linguística Aplicada, já que buscamos estabelecer uma discussão socio-historicamente situada, que implica em um duplo exercício de problematização e questionamentos sobre as práticas de linguagem do campo jornalístico-midiático previstas no currículo de língua portuguesa, sob as lentes da pedagogia dos multiletramentos, nos possibilitando perceber “questões de linguagens como questões políticas” (Fabrício, 2006, p. 60).

Ao nosso ver, evidenciar as práticas de linguagem, as aproximações ou distanciamentos entre os objetos de conhecimento e os detalhamentos do campo jornalístico-midiático, é, particularmente, relevante para a compreensão do currículo prescrito, dos conceitos de leitura e de escrita, das indicações de práticas de linguagem que implicam na prática docente e na implementação do currículo em curso, no contexto amazonense.

Assim, neste recorte, nosso objetivo é analisar as práticas de linguagem

do campo jornalístico-midiático do currículo de ensino médio do Amazonas, à luz da pedagogia dos multiletramentos. Para tanto, empreendemos uma pesquisa qualitativa, com uma análise exploratório-descritivo, de viés interpretativista, por meio do método documental.

Dito isso, tecemos nossa argumentação a partir de articulações teóricas subdivididas em três seções. Na primeira seção, discorremos sobre os aportes conceituais da teoria dos multiletramentos, currículo e as tensões para a prática docente. Na segunda, trazemos à baila o percurso metodológico. Já, na terceira, apresentamos os resultados preliminares e a discussão. Por fim, apresentamos as considerações finais, que podem esboçar caminhos outros para o ensino de língua portuguesa, tendo como ponto de partida e de chegada as práticas de linguagem ancoradas nos campos de atuação social.

1 Multiletramentos, currículo e prática docente: tensões a considerar

A Pedagogia dos Multiletramentos foi uma proposição do *The New London Group* (NLG) em defesa de uma pedagogia capaz de dar conta das crescentes mudanças na sociedade contemporânea. Para o NLG, o principal foco dessa proposição era problematizar a necessidade de um letramento mais ampliado que, diferentemente do grafocêntrico, incluísse as multiplicidades de linguagens, culturas e semioses utilizadas na construção dos sentidos. Assim, os multiletramentos remetem, a um só tempo, às múltiplas culturas e linguagens dos contextos socioculturais e à variedade de textos associados ou não às tecnologias e à multimídia (New London Group, 1996).

Esses dois sentidos constituintes do termo “Multi”, na visão do NLG, implicam em um redimensionamento nas práticas de leitura e escrita, pois, é necessário que tais proposições sejam incorporadas nos currículos e, conseqüentemente, na prática docente com o fito de não só possibilitar aos estudantes uma formação para além das habilidades de ler e escrever, mas também possibilitar-lhes ampla participação nas diversas esferas sociais – pública, econômica e comunitária.

Para o NLG, a principal questão é se ter uma pedagogia capaz de formar estudantes com condições de negociar sentidos, em meio às multiplicidades de discursos de identidade e dos múltiplos discursos de reconhecimento. Assim, a pedagogia tem que dar foco às mudanças relacionadas à diversidade produtiva, ao pluralismo cidadão e aos estilos de vida multicamadas (New London Group, 1996).

Na perspectiva de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), em meio a essas multiplicidades linguísticas e culturais, os estudantes, cada vez mais, precisam negociar sentidos e diferenças, o que configura um grande desafio de pensar um projeto de educação que dê conta e, ao mesmo tempo, dê visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívico-econômica.

Ora, não podemos pensar em uma pedagogia de mudanças sem considerar os movimentos epistêmico e ontológico nos quais ela está alicerçada. Em linhas gerais, ao propor o quê a pedagogia dos multiletramentos faz um movimento ontológico, já o como da pedagogia remete ao movimento epistemológico. Portanto, há uma gramática transposicional que interrelaciona “a forma” às funções, esta última remete às ações epistêmicas combinadas ao como conhecer, isto é, aos eixos pedagógicos – prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Esses quatro eixos pedagógicos remetem aos seguintes aspectos: (i) prática situada, que remete à forma como se mobiliza práticas de linguagem a partir de práticas locais para se experimentar algo da vivência dos estudantes; (ii) instrução explícita – trata-se da metalinguagem explícita, que descrevem e interpretam os elementos de design de diferentes modos de significado; (iii) enquadramento crítico, trata-se de situar as práticas de linguagem dentro de um contexto político-ideológico mais específico, permeado por relações de poder que dão sustentação para legitimar e deslegitimar certas práticas; e (iv) prática transformada, trata-se de olhar a capacidade de expandir sentidos para além dessas práticas, aplicando em outros contextos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos locais ou culturais (New London Group, 1996).

O ponto de partida da Pedagogia dos multiletramentos foi a equidade e a justiça social. Ao revisitar essa pedagogia, Luke (2012) sinaliza para um movimento de apropriação dessa pedagogia na lógica neoliberal, ocorrendo uma desconsideração dos preceitos de equidade e justiça social outrora postulados pelo manifesto. Assim, na visão desse autor, o real sentido da inserção dessa pedagogia na sala de aula é a possibilidade dela se tornar um verdadeiro espaço cívico, a partir do qual o domínio das linguagens poderá levar, de fato, a práticas transformadoras.

Corroboramos a defesa de uma pedagogia para além da perspectiva neoliberal, a serviço das práticas letradas há muito tempo invisibilizadas no campo científico. Um exemplo disso, é o conhecimento de comunidades tradicionais –

indígenas, ribeirinhas, negras, populações do campo, das águas e das florestas¹, estas últimas muito características da região norte, em especial, do contexto amazonense.

É nesse sentido que, apesar das complexidades conceituais que permeiam o currículo, a pedagogia dos multiletramentos deve estar relacionada às perspectivas críticas (Luke, 2012) e, para além disso, em consonância com Lopes e Macedo (2011), argumentamos em favor da aproximação da pedagogia dos multiletramentos a uma proposição de currículo pós-crítica que tenha como pressuposto o repensar das relações, a colaboração, o envolvimento crítico, em meio aos inúmeros discursos e significações que permeiam as relações sociais.

De igual modo, é necessário que haja o engajamento em um diálogo crítico com o fito de questionar as relações de poder inerentes ao capitalismo, às questões de cidadania e aos diferentes estilos de vida. Portanto, é preciso pensar e executar um currículo capaz de expandir, interromper, perturbar e problematizar os aspectos de um currículo tradicional (Duboc, 2017).

Dito isso, é importante sinalizar que, no contexto brasileiro, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que prevê os direitos de aprendizagem a todos os estudantes da educação básica, deu grande visibilidade aos multiletramentos ao afirmar que:

[a]s atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 63).

Tão importante quanto refletir sobre as proposições da Pedagogia dos Multiletramentos, é refletir sobre as implicações da adoção dessa pedagogia no currículo de língua portuguesa, bem como suas implicações para o ensino de língua portuguesa e para a prática docente.

Dentre as principais tensões, destacamos o fato de que essa pedagogia ser pouco difundida entre os docentes brasileiros. Pois, apesar da existência de estudos sobre essa temática, muitos dos professores que atuam nas salas de aula da educação básica, ainda precisarão trilhar um caminho de apropriação dessa

1 Indicação dada por Borges (2017) ao empreender uma análise sobre a Educação do Campo e o Plano Estadual de Educação.

pedagogia, para, então refletirem sobre essas proposições e, de algum modo, relacionarem de maneira “consciente” as diversidades linguísticas e culturais ao seu fazer pedagógico. Digo de maneira consciente porque muitos já o fazem, ainda que não haja um aprofundamento nos pressupostos teóricos dessa pedagogia.

Por se tratar de uma pedagogia que agora integra as determinações curriculares, no contexto pós-BNCC, discorreremos, na próxima seção, sobre os campos de atuação social que funcionam como eixos organizadores para o ensino de língua portuguesa e, conseqüentemente, para a prática docente.

2 Campos de atuação: abordagem preliminar

A BNCC busca organizar o ensino da área de linguagens a partir de competências e habilidades. No caso do componente língua portuguesa assim como a matemática, definiu-se habilidades específicas, diferentemente dos demais componentes das diversas áreas que possuem apenas competências e habilidades integradas.

Além disso, o documento orienta para que haja uma abordagem integrada entre as linguagens e suas práticas. Para isso, a área deve possibilitar aos estudantes

vivenciar experiências significativas com **práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica)**, situadas em **campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio**, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (Brasil, 2018, p. 485, grifo nosso).

Fica nítida a ênfase dada por esse documento à abordagem dos multiletramentos voltados às diversidades de linguagens e culturas, ou seja, práticas de linguagem que considerem as diversidades, mas que sejam situadas nos campos de atuação. Isso, nas palavras de Barbosa e Rojo (2019, p. 277), evidencia as “práticas sociais de uso das linguagens”, o que significa “considerar as habilidades a partir das práticas, atravessadas/constituídas por gêneros do discurso e contextualizadas pelas esferas ou campos de atividade humana”.

A questão aqui é compreendermos o conceito de esfera ou campo de atuação humana inserido na BNCC e, conseqüentemente, nos currículos dos territórios. Nesse sentido, Rojo e Barbosa (2015, p. 56), recorrendo a Max Weber, afirmam que esse autor trata “as esferas de atuação humana como esferas de valor distintas”, conceituando-as como “os campos de atividades humanas centrais,

basicamente três: a esfera da ciência e da técnica, a esfera da arte e a esfera da ética”. Assim sendo, esse autor define seis domínios ou esferas da prática social – política, ciência, religião, burocracia, economia e ética.

Essas autoras argumentam que as práticas sociais e as atividades humanas ocorrem de maneira organizada em esferas distintas, que seguem determinados e diversificados regimes de funcionamento, por isso, elas são “situadas em esferas de atuação específicas” (Rojo; Barbosa, 2015). Assim, ancoradas em Weber, elas definem esferas de atuação humana como “campos das atividades humanas centrais que organizam as ações humanas em sociedade, por meio de discursos e práticas” (Barbosa; Rojo, 2019, p. 277).

É, portanto, nessa perspectiva que os campos de atuação e as práticas de linguagem são evidenciadas na BNCC como eixos orientadores e organizadores do currículo, da prática docente e, por sua vez, do ensino de língua portuguesa. Valemo-nos também das afirmações de Kleiman (2007), que, ao discorrer sobre a importância do conceito de letramento para o ensino de língua na educação básica, afirma:

A prática social como ponto de partida e de chegada implica, por sua vez, uma pergunta estruturante do planejamento das aulas **diferente** da tradicional, que está centrada nos conteúdos curriculares: “qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos?”. A importância dos conteúdos para a formação do professor não pode ser suficientemente enfatizada. Entretanto, o conteúdo é alvo: ele representa os comportamentos, procedimentos, conceitos que se visa desenvolver no aluno. Não deve ser entendido, parece-me, como princípio organizador das atividades curriculares (Kleiman, 2007, p. 5, grifo do autor).

Há, nas palavras de Kleiman (2007), a proposição de um deslocamento do grau de importância do conteúdo para as práticas sociais, as quais devem ser o ponto de partida e o ponto de chegada do ensino, sem dúvida, isso requer um redimensionamento, no qual o conteúdo não deve funcionar como princípio organizador das atividades curriculares.

Apesar de haver a manutenção organizacional de competências e habilidades sobrepostas aos campos de atuação, aspecto bastante criticado no cenário nacional, acreditamos, portanto, que, em certa medida, as proposições para o ensino de língua portuguesa na BNCC tentam romper com essa lógica conteudista, já que é dada ênfase aos campos de atuação e às práticas de linguagem, sinalizando-os como o ponto de partida e de chegada para o ensino.

Tão importante quanto discorrermos sobre o conceito de campo que norteia essa discussão é pertinente reconhecermos que as esferas de atividade humana/campos de atuação são caracterizadas como “esferas de comunicação verbal” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 64). Por sua vez, os campos de atividade humana interligam-se pelos usos da linguagem, o que na voz de Bakhtin são “tipo relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros dos discursos” (Bakhtin, 2020 [1895-1975], p. 12).

Assim, na perspectiva desse autor, a organização temática, composicional e estilística dos enunciados varia conforme a atividade humana, a organização social, econômica e histórica de determinados grupos sociais (Bakhtin, 2020 [1895-1975]). Logo, não há como trabalhar no currículo os campos de atuação sem abordar as linguagens em determinados contextos histórico-sociais e suas especificidades linguísticas.

Embora a BNCC não deixe clara a adesão teórica de linguagem, considerando as discussões acerca dos campos de atuação social e das diversidades de práticas de linguagem presentes nesse documento, podemos inferir que é possível trabalhar com as perspectivas de linguagem e texto pressupostas pelo círculo bakhtiniano assim como podemos adotar os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos.

Nesse sentido, apresentamos no quadro 1 os campos de atuação para a área de linguagens e para o componente de língua portuguesa, previstos na BNCC para as três etapas de ensino:

Quadro 1 - Campos de Atuação Social da área de Linguagens na Educação Básica

Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
Campo da vida cotidiana	-	Campo da vida pessoal e "coletivo"
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico ² /Campo artístico-literário

Fonte: Brasil, 2018, p. 501; Amazonas, 2021a, p. 43.

Em consonância com o objetivo deste artigo, nos limitaremos a abordar o campo jornalístico-midiático, que, segundo a BNCC:

caracteriza-se pela circulação dos discursos/ textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo (Brasil, 2018, p. 489).

Na BNCC, esse campo organiza-se em práticas de linguagens, dispostas e entrelaçadas com dez (10) habilidades específicas do componente língua portuguesa, conforme descrito no quadro 2:

Quadro 2 - Campo jornalístico-midiático e as habilidades de língua portuguesa

CÓDIGOS DAS HABILIDADES DO CAMPO
(EM13LP36), (EM13LP37), (EM13LP38), (EM13LP39), (EM13LP40), (EM13LP41), (EM13LP42), (EM13LP43), (EM13LP44), (EM13LP45)

Fonte: Adaptado de Brasil, 2018, p. 521-522.

2 Destaca-se que na área de Linguagens o campo é denominado de Campo Artístico. Já para o componente Língua Portuguesa esse campo é denominado de Campo artístico-literário.

É importante sinalizar que os documentos curriculares do Amazonas, o RCA-EM e a PCP-EM, organizam-se conforme previsto na BNCC, acrescentando-se apenas os objetos de conhecimento, os detalhamentos do objeto com alguma indicação metodológica e a subdivisão em séries e bimestres, esta última constante na PCP-EM.

Após, discorreremos sobre os conceitos de campos de atuação e posicionarmos nosso interesse no Campo jornalístico-midiático, doravante, CJM e seus desdobramentos nos documentos curriculares da rede estadual do Amazonas, apresentamos na seção seguinte os aspectos metodológicos deste estudo.

3 Percurso Metodológico

Este estudo é de natureza qualitativa que, do ponto de vista dos procedimentos, se caracteriza como uma pesquisa documental, visto que essa técnica permite ao pesquisador selecionar e buscar documentos, de acordo com o objeto do estudo e o problema de pesquisa com os quais pretende dialogar (Gil, 2009).

No sentido de dar sustentação às análises aqui empreendidas, fundamentamos nossa discussão nos aspectos teórico-metodológicos do campo da Linguística Aplicada por possibilitar uma análise de caráter interpretativista do recorte deste estudo. Além disso, alicerçamos nossa discussão na pedagogia dos multiletramentos de modo a nos levar a reflexões sobre os documentos curriculares que devem orientar o ensino de língua portuguesa nas escolas estaduais do Amazonas.

Diante disso, adotamos os seguintes documentos institucionais para leitura e análise: (i) Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (ii) Referencial Curricular Amazonense – etapa Ensino Médio (RCA-EM) e (iii) Proposta Curricular e Pedagógica – Ensino Médio do Amazonas (PCP-EM).

Para fins de delimitação, selecionamos o campo jornalístico-midiático e empreendemos a análise documental relacionando as definições curriculares e as proposições da Pedagogia dos multiletramentos.

3.1 Descrição do corpus de pesquisa

Nesta investigação, apesar da leitura da BNCC, selecionamos dois objetos para a análise mais profunda. O primeiro, trata-se da versão aprovada do RCA-EM, cuja elaboração foi feita pela equipe ProBNCC³. Esse documento é o currículo

3 Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular.

oficial do território amazonense, contendo as competências, habilidades, objetos de conhecimento e detalhamentos a serem desenvolvidos ao longo do ensino médio, aprovado pela Resolução n.º 085/2021, a ser implementado pelas redes pública e privada (Amazonas, 2021a).

Por sua vez, o segundo objeto de investigação é o campo jornalístico-midiático do componente língua portuguesa, constante na Proposta Curricular e Pedagógica – Ensino Médio (PCP-EM), documento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas por meio da Resolução n.º 168/2021, que contém as orientações curriculares para as escolas estaduais de ensino médio do Amazonas, organizando-as em séries e bimestres conforme a tradição da rede estadual (Amazonas, 2021b).

3.2 Geração e análise de dados

Com o intuito de discutir sobre o campo jornalístico-midiático e as proposições do RCA-EM e da PCP-EM, inicialmente, realizamos uma leitura das orientações sobre a área de linguagens e o do componente língua portuguesa, para compreender as orientações sobre os campos de atuação e sobre o ensino de língua portuguesa.

Posteriormente, debruçamo-nos sobre as habilidades, objetos de conhecimento e detalhamento do objeto do CJM, sendo que os dados foram sintetizados em um banco, em planilha Excel, na qual inserimos as 10 (dez) habilidades do campo, os objetos de conhecimento, o detalhamento dos objetos e as séries nas quais deverão ser trabalhados.

Apesar da BNCC indicar que todas as habilidades do campo em estudo perpassam as três séries do ensino médio, por uma questão de definição da rede, na PCP-EM, as habilidades do CMJ foram distribuídas entre as três séries do ensino médio, conforme explicitado no quadro 3.

Quadro 3 - Distribuição das habilidades do CJM por série, na PCP-EM

Competências (C)	Código Alfanumérico ⁴	Séries (1ª a 3ª)		
C2	EM13LP36	1ª		
C2	EM13LP37	1ª	2ª	3ª
C1/C2	EM13LP38	1ª		
C7	EM13LP39	1ª		
C2/C7	EM13LP40		2ª	3ª
C7	EM13LP41			3ª
C2/C7	EM13LP42	1ª	2ª	
C7	EM13LP43	1ª	2ª	3ª
C1	EM13LP44	1ª	2ª	3ª
C1	EM13LP45	1ª	2ª	3ª

Fonte: Elaboração da Autora.

A partir dessa organização na PCP-EM, das dez (10) habilidades previstas para o CJM, foram incluídas neste estudo as quatro (04) habilidades a serem trabalhadas nas três séries do ensino médio, implementada na rede estadual de educação do Amazonas, cuja síntese é explicitada no quadro 4.

4 Indicação alfanumérica das habilidades, sendo que EM refere-se à etapa ensino médio, 13 refere-se às três séries/anos da etapa, LP refere-se ao componente língua portuguesa e a numeração ao final dela (43) é a ordem numérica das habilidades, com a única intenção de organizá-las (Brasil, 2018).

Quadro 4 - Habilidades do CJM selecionadas para a análise

Competências (C)	Código Alfanumérico	Séries (1ª a 3ª)		
C2	EM13LP37	1ª	2ª	3ª
C7	EM13LP43	1ª	2ª	3ª
C1	EM13LP44	1ª	2ª	3ª
C1	EM13LP45	1ª	2ª	3ª

Fonte: Elaboração da Autora.

Neste recorte, procedemos em uma análise exploratório-descritiva das quatro (04) habilidades do CJM que devem ser trabalhadas nas três séries do ensino médio.

Para isso, definimos as seguintes categorias para auxiliar nossa análise: especificidades da pedagogia dos multiletramentos associadas ao eixos pedagógicos “o porquê, o quê e como”; implicações para o processo de ensino e aprendizagem, isto é, o que realmente se quer e o que se espera dessas habilidades; as possíveis relações entre o currículo prescrito e as diversidades linguísticas e culturais do contexto amazonense.

4 Resultados e Discussão

Na intenção de cumprir o objetivo desta proposição, apresentamos os resultados da análise empreendida e na sequência traçamos uma breve discussão sob as lentes da Pedagogia dos multiletramentos. Para isso, evidenciamos no quadro 5 a primeira habilidade selecionada:

Quadro 5 - Campo de atuação, habilidades e objetos de conhecimento do currículo

Campo Jornalístico-midiático	
Práticas de Linguagem: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
(EM13LP37) <i>Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais – institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. –, de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.</i>	
OBJETO DE CONHECIMENTO	DETALHAMENTO
<p>Análise da linguagem audiovisual na escola: digital, eletrônica e escrita.</p> <p>Apreciação crítica do papel social da mídia nos contextos sociais.</p>	<p>Organização de oficinas digitais, fomentando a pluralidade de ideias e o desenvolvimento de habilidades técnicas, cognitivas e emocionais dos alunos, por meios da circulação de informações, recebendo e fornecendo conteúdos informativos em jornais, revistas, folders, catálogos, jogos, plataforma digital e-mail, fóruns, chats, blogs, etc.</p>

Fonte: Elaboração da Autora, com base em Brasil, 2018; Amazonas, 2021a; 2021b.

Nessa habilidade, há um direcionamento para proposição de atividades de conhecimento e análise de diferentes projetos editoriais (institucionais, privados, públicos etc.), de modo que o estudante tenha a possibilidade de ampliação do repertório de escolhas de fonte informacionais e de opinião de maneira a reconhecer o papel da mídia plural para a democracia.

Observamos que a proposição do CJM é propiciar aos jovens uma diversidade de experiências nos fatos que ocorrem no seu contexto comunitário, na cidade e no mundo, que de alguma forma afetam a vida das pessoas (Brasil, 2018).

Isso se relaciona diretamente com a pedagogia dos multiletramentos à medida que propõe uma formação para além do letramento da letra – tipo de prática letrada voltada à aquisição dos códigos (alfabético e numérico), com foco na competência individual relacionada ao sucesso e à promoção na escola (Kleiman, 1995), ou seja, propõe-se um processo de aprendizagem no qual o estudante desenvolva o letramento crítico, com possibilidades não só de ler os textos, mas também ler o mundo (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Freire, 2022 [1968]).

Para isso, o processo de ensino-aprendizagem precisa ir além das abordagens didáticas, autêntica e funcional, cujos focos são, respectivamente, na reso-

lução de tarefas objetivas, na imersão em experiências de leitura e escrita significativas, na compreensão e produção dos textos com foco na análise e elaboração textuais, e, por fim, no processo de leitura e escrita que reconhece as múltiplas vozes sociais inerentes aos contextos sociais e culturais dos estudantes, considerando as identidades, criatividade e os interesses dos estudantes (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Não quer dizer que vamos nos desfazer de atividades que conduzam os estudantes a localização de informações (abordagem didática) ou que busquem compreender as intenções comunicativas e os contextos de produção (abordagens autêntica e funcional), mas sim propor um ensino-aprendizagem em que os estudantes sejam envolvidos como atores do processo de modo a levantar interesses pessoais, locais, globais, levando-os à identificação de problemas e de possíveis soluções (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

No entanto, na PCP-EM o objeto de conhecimento “Análise da linguagem audiovisual na escola” e os detalhamentos propostos “Organização de oficinas digitais, fomentando [...] o desenvolvimento de habilidades técnicas, cognitivas e emocionais dos alunos [...]” sinalizam para uma aprendizagem prática enfatizando uma série de gêneros do campo, cuja prevalência são as abordagens didática e funcional que não propõem o desenvolvimento de uma postura crítica dos estudantes, no sentido de questionar, interrogar e contrapor-se aos textos lidos, analisados e/ou produzidos.

Acreditamos que uma outra possibilidade a ser contemplada nos objetos de conhecimento e detalhamentos seria o foco na voz dos estudantes e na agência, partindo de suas identidades, experiências culturais da comunidade de maneira a engajá-los em textos próprios e na construção de significados (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Corroborando as indicações de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e Freire (2022 [1968]), acreditamos que aulas de língua/linguagem que partam das experiências sociais e das realidades locais dos estudantes, de certa forma, podem conduzir os estudantes à compreensão e atuação crítica diante das relações de poder, das questões identitárias, éticas, ideológicas e políticas, visando “a ação social transformadora”.

Diferentemente das proposições constantes no quadro anterior, essas possibilidades podem ser evidenciadas nas habilidades (EM13LP43) e (EM13LP44), conforme pode-se evidenciar nos quadros 6, 7 e 8, a seguir:

Quadro 6 - Descrição do CJM (habilidades, objetos de conhecimento e detalhamento no currículo)

Campo Jornalístico-midiático	
Práticas de Linguagem: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	DETALHAMENTO
<p>Educação midiática na construção da cidadania: leitura, escuta e produção textual.</p> <p>Contexto de produção, circulação e recepção de conteúdos, na cultura de rede.</p> <p>Curadoria e redistribuição de conteúdos.</p> <p>Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).</p> <p>Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).</p>	<p>Leituras, produções textuais, comparação e análise de notícias em diferentes fontes, veículos e mídias, usando procedimentos adequados para checagem de fatos e fotos publicados, no intuito de combater a proliferação de informações falsas.</p>

Fonte: Elaboração da Autora, com base em Brasil, 2018; Amazonas, 2021a; 2021b.

Quadro 7 - Descrição do CJM (habilidades, objetos de conhecimento e detalhamento no currículo)

Campo Jornalístico-midiático	
Práticas de Linguagem: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (<i>advergaming</i> , anúncios em vídeos, <i>social advertising</i> , <i>unboxing</i> , narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingles</i> etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	DETALHAMENTO
<p>A interatividade na publicidade e o marketing digital: Leitura e escrita de textos (orais, escritos e multissemióticos).</p> <p>Análise linguística/semiótica de textos publicitários.</p> <p>Recursos linguísticos e multissemióticos e efeitos de sentido.</p> <p>Mecanismos argumentativos e persuasivos em textos publicitários de persuasão.</p> <p>Contexto de produção, circulação e recepção de textos publicitários.</p> <p>Análise de textos de gêneros discursivos contemporâneos de campanhas publicitárias e políticas.</p> <p>Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).</p>	<p>Criação e desenvolvimento de Plataformas Digitais educativas, para que o educando compreenda o poder desta ferramenta e entenda que a publicidade contemporânea permite produzir e receber conteúdos em tempo real, mantendo um constante feedback com o consumidor.</p>

Fonte: Elaboração da Autora, com base em Brasil, 2018; Amazonas, 2021a, 2021b.

Fica nítido o alinhamento entre as habilidades - **EM13LP43 e EM13LP44**, e os objetos de conhecimento. Por sua vez, o detalhamento da habilidade LP44, ao nosso ver, parece dissociado da proposição do CJM, além de se afastar da realidade amazonense, que é um território complexo com dimensões continentais e

inúmeras dificuldades para acesso à internet, mesmo na capital.

Assim, talvez, esse seja um aspecto a se repensar, pois, mesmo sem acesso à internet e sem as abordagens das culturas locais seriam necessários outros meios para trabalhar essas especificidades do campo, que tem relação com a pedagogia dos multiletramentos. Dentre as possibilidades, destacamos a integração de diversos modos/semioses de práticas de linguagem e de culturas locais que façam sentido a esses estudantes e os levem a problematizar questões de interesse local por meio da linguagem.

Quadro 8 - Descrição do CJM (habilidades, objetos de conhecimento e detalhamento no currículo)

Campo Jornalístico-midiático	
Práticas de Linguagem: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, foto, denúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	DETALHAMENTO
A socialização juvenil: relações entre jovens, sociedade e a escola. Leituras, produções textuais e cênicas diversificadas, oralidade, escuta, semiótica.	Organização de eventos culturais e projetos escolares que evidenciem o mundo juvenil e suas preocupações com a inserção ao mundo do trabalho, exercício pleno de direitos e deveres de cidadania na chamada sociedade da informação, utilizando a produção de documentários, vídeos de curta duração, podcasts, gameplay educativos, leituras de gêneros variados, produções de artigos de opinião, dramatizações, danças, pinturas e outras.

Fonte: Elaboração da Autora, com base em Brasil, 2018; Amazonas, 2021a, 2021b.

Observamos no quadro 8 que a habilidade **EM13LP45** e o detalhamento estão bastante relacionados aos propósitos dos multiletramentos, sinalizando para práticas de linguagem que visam o envolvimento dos estudantes em meio a essas múltiplas linguagens a partir dos interesses locais e globais. Isso indica

uma boa oportunidade para que sejam abordados os quatro eixos da Pedagogia dos Multiletramentos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada (New London Group, 1996).

Apesar disso, em concordância com as ponderações de Ribeiro (2020), acreditamos que é necessário propor uma pedagogia dos multiletramentos que reflita as questões locais, multiculturais e complexas do contexto brasileiro, principalmente, no nosso caso, às especificidades da região Norte e do Estado do Amazonas.

Embora a BNCC sinalize para a incorporação dos aspectos locais nos currículos dos territórios, não houve, efetivamente, um processo formativo direcionado às equipes de elaboração curricular, tampouco aos professores que, na fase de implementação, estão lidando com as novas proposições curriculares, o que tende a fragilizar o processo de implementação curricular.

Assim, observamos traços da pedagogia dos multiletramentos no campo de atuação jornalístico-midiático e nas habilidades, a saber: leitura e escrita de linguagens multimodais, isto é, que integram mais de uma modalidade (exemplo a leitura, escrita e análise de textos multimodais, mencionados no detalhamento do objetivo); foco em textos que integram mais de uma modalidade, pois, nessa diversidade linguística é possível trabalhar a gramática do design numa perspectiva crítica, não só na materialidade do texto, mas também o design de significados visuais espaciais e sensório-motores presentes nessas linguagens (exemplo possível na apreciação e avaliação de aspectos éticos e estéticos), conforme a proposição de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020).

É importante sinalizar que tratar de uma pedagogia dos multiletramentos implica em um ensino com foco na voz do estudante, não na perspectiva de um estudante passivo, mas sim, um estudante que também produz linguagem a partir de suas histórias, suas vivências, suas experiências, isto é, produz linguagens historicamente situadas. Tais discursos precisam estar agenciados pela perspectiva humana, por questões éticas, estéticas, democráticas e por uma ação transformadora (Cope, Kalantzis, Pinheiro, 2020).

Portanto, para além de prescrições curriculares, há dois pontos de igual importância: (i) o primeiro ponto é que as vozes do norte, especificamente, as vozes dos estudantes amazônicos (culturas, histórias, experiências) devem estar impressas nesse currículo, de modo que eles se reconheçam como partícipes e produtores de linguagem; (ii) o segundo, remete à necessidade de que os professores tenham formação para adentrar nessas proposições de modo a propor um

trabalho pedagógico capaz de formar os estudantes que, para além do ato de ler, sejam capazes de agenciar conhecimentos e suas posições no mundo, por meio da linguagem.

Palavras Inconclusas

O objetivo deste texto foi analisar as práticas de linguagem do campo jornalístico-midiático do currículo de ensino médio do Amazonas, à luz da pedagogia dos multiletramentos. Para tanto, discorreremos sobre alguns aspectos teóricos da pedagogia dos multiletramentos, dos aspectos curriculares e dos desafios que isso representa para a prática docente.

Nesse sentido, a partir da análise empreendida, observamos que o campo jornalístico-midiático apresenta inúmeras aproximações com os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos uma vez que sinaliza para uma diversidade de práticas de linguagens características do contexto contemporâneo. Esses aspectos, de certa forma, são mantidos na proposição curricular do território amazônico.

Quanto às três habilidades analisadas, concluímos que os objetos de conhecimento e o detalhamento do objeto distanciam-se da perspectiva crítica da pedagogia dos multiletramentos visto que ambas as proposições se pautam numa perspectiva autêntica de letramento não ampliando para uma perspectiva crítica, que leve o estudante a analisar criticamente e a produzir linguagens, com vistas a uma transformação social.

Já as demais habilidades analisadas alinham-se à diversidade de práticas de linguagens, pois, remetem às práticas situadas, propõem uma análise crítica e reflexiva do estudante, suscitando, ainda, uma prática transformada. No entanto, não se observa nos excertos analisados a diversidade cultural relacionadas ao território amazônico, tampouco uma orientação, nos recortes analisados, para uma abordagem local.

Portanto, ainda que a pedagogia dos multiletramentos seja contemplada no currículo de língua portuguesa do Amazonas, é imprescindível que não só as práticas de linguagens contemporâneas sejam contempladas no processo de ensino, mas, para além disso, é condição *sine qua non* que as diversidades linguísticas e culturais locais, do Norte e do Amazonas, sejam foco do processo de ensino e aprendizagem.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Petrilson Pinheiro, pelos diálogos feitos ao longo da disciplina “Introdução aos Estudos dos Letramentos”, que resultaram neste texto.

Ao Prof. Dr. Sebastião Silva Soares, pela leitura atenta e generosa, numa relação de intensos e profundos diálogos.

Referências

AMAZONAS. **Resolução Ad Referendum n.º 085, de 21 de julho de 2021. Aprova o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio** – RCA-EM, de acordo com a Lei n.º 13.415/2017 para as instituições Públicas e Privadas da rede Estadual de Ensino do Amazonas e dá outras providências. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Diário Oficial do Estado do Amazonas. Manaus, 2021a.

AMAZONAS. **Resolução n.º 168, de 14 de dezembro de 2021. Aprova a Proposta Curricular e Pedagógica do Novo Ensino Médio das Escolas Estaduais do Amazonas, a partir do ano letivo de 2022. Aprova, ainda, as Matrizes Curriculares das Escolas do diurno e noturno de jornada parcial, Escolas de Tempo Integral e Escolas Bilíngue.** Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Diário Oficial do Estado do Amazonas. Manaus (AM), 2021b.

BAKHTIN, M. **Os Gêneros do Discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2020 [1895-1975].

BARBOSA, J.; ROJO, R. Campos de Atuação, letramentos e gêneros na BNCC. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L.; LOUSADA, E. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas (SP): Pontes, 2019. p. 273-301.

BORGES, H. S. Educação do Campo e os Planos de Educação. **Revista Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 1, n. 1, p. 96-117, jul. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3547/3230>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília (DF): MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

DUBOC, A. P. Letramento Crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3. ed. Campinas (SP): Pontes Editores, 2017. p. 209-229.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem” redescrições em curso. In: MOITA-LOPES, L. P. **Por uma Linguística Indisciplinar**. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022 [1968].

GIL, A. C. **Estudo de Casos** - Fundamentação Científica subsídios para coleta e análise de dados e como redigir o relatório. Brasília: Editora Atlas, 2009.

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

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática

social da escrita. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez., 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKE, A. Critical Literacy: Foundational Notes. **Theory into Practice**, v. 51, n. 1, p. 4-11, jan., 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>. Acesso em: 20 ago. 2023.

THE New London Group. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, Spring 1996, p. 60-92.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Revista Diálogo das Letras**, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 01 set. 2023.

ROJO, R. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa?. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007. p. 339-360.

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

Sobre a autora

Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário - Doutoranda do Programa de Linguística Aplicada (PPGLA), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Campinas-SP; Bolsista FAPEAM Decisão n.º 77/2024-CD/FAPEAM. E-mail: sirleielisario@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2393986550326115>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-3673-4877>.