

REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O PROTÓTIPO DE ENSINO E A BNCC

Maria Eduarda Genuino de Albertin - (UFPE)

eduarda.albertinn@gmail.com

Julia Larré - (UFRPE)

jlarre1304@gmail.com

RESUMO:

O presente trabalho se propõe a discutir criticamente a relação entre um material didático digital, o protótipo de ensino (ROJO, 2017), e a BNCC. A partir do aporte teórico da Linguística Aplicada, objetivamos refletir sobre as contribuições do material para o exercício docente. Para tanto, este artigo tem caráter qualitativo e bibliográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada. BNCC. Protótipo de ensino.

ABSTRACT:

This paper proposes to critically discuss the relation between a digital didactic material, the teaching prototype (ROJO, 2017), and BNCC. Based on the Applied Linguistics theory, we aim to reflect on the material's contributions to teaching exercise. Therefore, this paper has a qualitative and bibliographic approach.

KEYWORDS: Applied Linguistics. BNCC. Teaching prototype.

0. Introdução

A sociedade do século XXI tem visto, nos últimos anos, grandes mudanças econômicas, sociais, culturais, tecnológicas, tais como o hiperindividualismo, onipresença da mídia, sobrecarga de informação, desenvolvimento acelerado da tecnologia (FABRÍCIO, 2006). Nesse sentido, Moita Lopes (2013) afirma que vivemos num período de incertezas, de ambiguidades, o qual o autor denomina como “modernidade recente”. Muitas dessas modificações, algumas mencionadas acima, estão relacionadas às tecnologias digitais, que ressignificam nossas visões de mundo e o andamento social, especialmente no que se refere à linguagem. Assim, “na modernidade recente, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases” (MOITA LOPES, 2013, p. 18-19).

Nesse meio social hipersemiotizado, podemos perceber como diferentes modalidades da linguagem se entrelaçam para produzir sentidos em diversos contextos (do impresso ao digital). Consequentemente, as práticas de letramentos (STREET, 2014) são ampliadas, possibilitando interações – leitura, escuta, produção de textos – nos mais diferentes meios – canais de *YouTube*, *podcasts*, jogos de videogame, por exemplo. Assim, podemos perceber que cotidianamente circulam, no âmbito social, textos que se valem não apenas da linguagem verbal, mas de linguagens multimodais, as quais compreendem imagens em movimento, sons, áudios, vídeos etc. (ROJO, 2012). Numa perspectiva semiótica, Santaella (2007) pontua que a relação do ser humano e das diversas culturas com as múltiplas linguagens – gestuais, visuais, auditivas – é antiga, destacando que “[...] o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem [...]” (SANTAELLA, 2007, p. 18).

Nessa perspectiva, Rojo (2012), devido à multiplicidade de usos da linguagem, defende a noção não somente de letramentos, mas de multiletramentos. Segundo a autora, os multiletramentos indicam dois tipos de multiplicidade: a cultural e a semiótica. São diversas as culturas que perpassam os textos que circulam em nosso cotidiano, com diferentes visões de mundo, de diferentes grupos

e classes sociais – por isso “culturas”, no plural, e não no singular. Essa multiplicidade cultural está presente na sala de aula, embora Rojo (2012) afirme que essa constatação não é nova, uma vez que as crianças, jovens e adolescentes procedem de contextos sociais os mais diversos, possuindo experiências individuais ou coletivas prévias à escola. É possível, portanto, que essas visões culturais distintas se reflitam nos textos produzidos e consumidos pelos alunos.

A multiplicidade semiótica (multimodalidade ou multissemiose), tal como já introduzimos anteriormente, diz respeito às múltiplas linguagens que podem compor um texto, quer seja digital, quer seja impresso (ROJO, 2012). Os textos, mesmo quando compostos pela linguagem verbal, associam a esta imagens, músicas, cores, a fim de significar. Diante desse cenário de multiplicidades, no qual o contexto digital tem extrema importância, Moita Lopes (2013), ao discorrer sobre a Linguística Aplicada, ressalta que as pesquisas precisam olhar para a realidade dos professores e dos alunos, com vistas a compreender de que modo estes estão inseridos nessa conjuntura.

Desse modo, o objetivo deste trabalho é apresentar uma breve discussão sobre a relação entre um material didático digital, o protótipo de ensino (ROJO, 2017), e as recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observando a autonomia do professor na construção de seu próprio material e as multiplicidades culturais e semióticas. Levamos em conta, ainda, que o protótipo de ensino possa tomar como objeto de ensino central uma *graphic novel*¹ (ou novela gráfica), rótulo do gênero Histórias em Quadrinhos (HQs) (GARCÍA, 2012; RAMOS, 2014), que se utiliza das linguagens verbal e visual.

O presente trabalho, portanto, tem cunho qualitativo e bibliográfico (LIBERALI; LIBERALI, 2011), já que revisa criticamente os textos que discutem o tema abordado. Além disso, a pesquisa se insere no campo da LA (MOITA LOPES, 2006, 2013), dialogando com a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012), e dá continuidade a outros trabalhos desenvolvidos sobre a temática (AMORIM, 2018; ALBERTIN, 2019).

¹ Como a pesquisa está em suas fases iniciais, ainda não escolhemos uma *graphic novel* específica para o material, embora planejemos que a obra escolhida gire em torno da temática da migração.

1. Os multiletramentos

A necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi evidenciada, em 1996, pelo Grupo Nova Londres (GNL)², que sinalizava a importância de a escola incorporar às suas práticas os novos letramentos que emergiam na sociedade contemporânea. A preocupação inicial do grupo, com membros que advinham de diversos contextos marcados pela violência, era a de que a não abordagem dessas questões em sala de aula poderia perpetuar a situação violenta na qual muitos jovens, por exemplo, se encontram (ROJO, 2012). Além disso, a mudança dos ambientes de comunicação, especialmente com o surgimento das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação), também foi percebida pelo grupo, que propôs a necessidade de o ensino-aprendizagem seguir essas mudanças de letramentos (COPE; KALANTZIS, 2009), os quais se caracterizavam como hipermidiáticos.

Assim, o GNL cunha a expressão “pedagogia dos multiletramentos”, considerando as multiplicidades culturais e semióticas que há nos textos que circulam socialmente, sejam eles digitais ou impressos, nas mais diversas esferas comunicativas (ROJO, 2012). Cope e Kalantzis (2000) afirmam que a pedagogia dos multiletramentos está centrada no *design*, sugerindo que os estudantes se apropriem dos *designs* disponíveis (textos escritos, tabelas, imagens, infográficos, videogames etc.), impressos ou digitais, e os analisem criticamente para, então, chegar ao *redesign*. O processo de *redesign* seriam as produções autorais e críticas dos alunos, feitas, num movimento transformacional, a partir dos *designs* analisados. Ou seja, para os autores, o aluno seria mais do que um usuário funcional dos recursos digitais, por exemplo, tendo o conhecimento técnico para manusear essas ferramentas; seria um analista crítico, capaz de refletir sobre o que estuda e usar o que foi aprendido de outras maneiras (ROJO, 2017).

No que concerne à multiplicidade cultural, a sala de aula é um espaço que agrega jovens de diferentes classes sociais, com diferentes práticas e vivências, que, conseqüentemente, estão envolvidos, segundo Sousa, Corti e Mendonça

² O grupo era composto pelos seguintes pesquisadores: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

(2012), em distintas práticas de letramento. Esse hibridismo não é uma novidade, embora seja, muitas vezes, conforme Rojo (2012), ignorado pela escola, que frequentemente prioriza textos considerados canônicos no meio literário ou até na própria tradição escolar, por exemplo. Nesse sentido, de acordo com Cope e Kalantzis (2000, p. 6), para o GNL, “lidar com as diferenças linguísticas e culturais tornou-se central para a pragmática de nosso trabalho, da vida civil e privada.”. Os autores destacam, portanto, a importância de levar em conta as formas como os indivíduos, produtores e leitores dos mais variados textos, imprimem suas visões de mundo e suas culturas em suas produções.

Além da multiculturalidade, o GNL discute sobre as multissemioses ou multimodalidades características dos textos produzidos na contemporaneidade. Kress (2003) explica que a multimodalidade consiste na interação entre diversas semioses para produzir significados. Nessa perspectiva, Rojo (2012) pontua que a junção de semioses é natural nas atividades humanas, já que nos comunicamos utilizando as mais diversas linguagens. Esse aspecto também está muito atrelado às interações no contexto multimidiático, não se restringindo ao meio digital, mas com forte presença em textos impressos – propagandas e notícias em jornais, as Histórias em Quadrinhos (HQs) etc.

Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 13), sob uma ótica cognitiva de aprendizagem, afirmam que “trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa, portanto, promover o desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes”. Essa afirmação está pautada na noção de que produzir textos multimodais significa produzi-los para que nossos sentidos o leiam – por meio de sons, cores e imagens em movimento. Dessa forma, Dionísio e Vasconcelos (2013) defendem que o aprendizado pode ser mais significativo se os canais verbal, visual e auditivo dos alunos se relacionarem em suas práticas de linguagem em sala de aula.

A partir dessas discussões, cabe uma crítica ao contexto escolar, visto que, de acordo com Lemke (1998 apud ROJO, 2013), não ensinamos nossos alunos nem mesmo a integrar imagens e diagramas no texto escrito, quanto mais a manipular e produzir imagens, videocliques, efeitos de áudio e sons etc. Nesse ponto em específico, cremos que há um considerável avanço por parte da BNCC, já que o documento toma textos semioticamente plurais como objetos de ensino. Diante

disso, consideramos importante pensar em materiais didáticos como o protótipo de ensino, que, além de dar relevo à autonomia docente, pode contribuir com o professor em relação à implementação de um currículo que considere a multiculturalidade dos alunos, as múltiplas linguagens e a diversidade de gêneros para a formação do alunado.

1.1. Protótipo de ensino

Rojo (2017), ao ressaltar a importância de um web-curriculo na escola, assinala que

[...] faz-se necessário complementar a matriz curricular na direção de contemplar os novos multiletramentos em termos de diversidade de mídias, linguagens e culturas, de forma articulada com os conteúdos e expectativas de aprendizagem propostos para as disciplinas e áreas do currículo (ROJO, 2017, p. 5).

Dessa forma, a autora defende que os materiais didáticos precisam levar em conta os aspectos *multi* dos multiletramentos, os quais já apresentamos, no ensino de língua. Assim, Rojo (2013) sugere alguns materiais, como os livros didáticos digitais e interativos (LDDI), que permitem articular sons, imagens em movimento, vídeos etc.; os recursos educacionais abertos (REA), os quais são colaborativos e de fácil aquisição/elaboração, uma vez que, enquanto colaborativos, não encarecem devido aos direitos autorais, por exemplo; e o protótipo de ensino, material no qual focamos, que considera não apenas a abordagem das diversas linguagens e culturas, mas também a autonomia do professor na elaboração de seu próprio material.

O termo “protótipo” remete a um produto incompleto, ainda em planejamento ou em fase de testes. Rojo (2013, p. 193) afirma que “um protótipo de ensino seria um ‘esqueleto’ de uma sequência didática”, diferenciando-se desta pela sua arquitetônica “vazada” que permite ao professor incorporar seus acervos de textos, propor atividades de leitura e produção utilizando links que redirecionem o aluno para vídeos, músicas, imagens, entre outros. Esse aspecto “vazado” possibilita, ainda, certa flexibilidade, já que o professor poderá construí-lo a partir do contexto de ensino no qual está inserido, do perfil da turma, dos interesses dos alunos. O

protótipo de ensino é, portanto, um material navegável que pode assumir a forma de *ebooks*, de livro interativo ou de simples PDFs navegáveis. Além disso, pode ser elaborado num processo de coautoria entre docente e discentes, de maneira a levar em conta as experiências e as práticas de letramento dos próprios alunos.

Rojo (2017) sugere também que, ao longo do material, haja os chamados tutoriais, vídeos ou textos escritos explicativos que auxiliem os discentes, por exemplo, a manusear as ferramentas e os gêneros digitais incorporados ao protótipo. Além disso, uma maneira de otimizar o protótipo de ensino é optar pela inclusão de textos e de links de acesso público e gratuito, os quais também podem ser armazenados em nuvens³ online de capacidade ilimitada (ROJO, 2017). Uma vez armazenados os textos em plataformas que funcionam como nuvens, tanto os alunos quanto o professor podem acessar os conteúdos a qualquer momento, de qualquer aparelho (computador, tablet, celular), o que torna o material ainda mais prático.

Diante disso, cremos que o uso do protótipo de ensino na sala de aula pode contribuir positivamente para o ensino de língua e para a diversidade linguística e cultural. Ademais, possibilita que sejam articuladas distintas linguagens para tratar de um objeto de ensino, tal como observamos em Amorim (2018). O autor, ao propor um protótipo que abordasse o mangá⁴ *Death Note*, lança mão de diversos gêneros (notícias, filmes, sinopses) no meio digital para tratar da temática que permeia o mangá em questão: a justiça com as próprias mãos. Dessa forma, o autor argumenta que essa diversidade de textos em diálogo pode ampliar as práticas de letramento e a educação linguística dos alunos.

1.1.1. As Histórias em Quadrinhos: *graphic novel*

Neste trabalho, sugerimos a *graphic novel* enquanto objeto de ensino a ser trabalhado no protótipo. A *graphic novel* surge num período em que as *comic books* (termo em inglês para HQs), especialmente as de super-heróis, estavam em

³ Plataformas disponibilizadas pelo Google ou pela empresa Microsoft (tais como o Google Drive e o One Drive) para que os usuários armazenem seus arquivos (textos, vídeos, músicas etc.) sem o risco de perdê-los, podendo acessá-los a qualquer momento do dia, de qualquer aparelho eletrônico.

⁴ Nomenclatura utilizada para se referir às Histórias em Quadrinhos (HQs) japonesas, que têm uma dinâmica linguística e semiótica diferente das HQs que circulam no Brasil, por exemplo.

decadência – por volta de 1968-1975. Nessa conjuntura, surgem os “quadrinhos *underground*”, os quais, conforme García (2012), eram feitos sem vínculos com editoras e sem intuítos mercadológicos, conferindo maior liberdade criativa aos autores. O autor pontua que o principal gênero a aparecer nesses quadrinhos *underground* foi a autobiografia, que serviu de base para as *graphic novels* contemporâneas, para as quais o tom autobiográfico é tão caro.

Em 1980, para não permanecer em declínio, os quadrinhos passaram a ser vendidos em livrarias especializadas, adquirindo um formato⁵ mais luxuoso, com edições limitadas (as minisséries), e se dirigindo a um público-leitor mais velho e mais exigente (GARCÍA, 2012). O termo *graphic novel*, embora já estivesse sendo utilizado, foi popularizado por Will Eisner, em 1978, com a publicação de sua HQ “Um contrato com Deus e outras histórias de cortiço”. No Brasil, o termo *graphic novel* foi legitimado pela imprensa a partir de uma reportagem do jornal Folha de São Paulo, em 1986, ao se referir à coleção “Marvel Graphic Novel” (RAMOS, 2014). Segundo Ramos (2014), a legitimação da imprensa conferia à *graphic novel* um status “mais elevado”, já que era direcionada para um leitor adulto, do que o dos quadrinhos regulares (Turma da Mônica, Seu Patinhas etc.), tidos como apenas infantis.

Por isso, Ramos (2014), baseado na definição de Maingueneau (2006), concebe a *graphic novel* não como um gênero, mas como um “rótulo autoral” do gênero HQ. Isso porque, ao se atribuir um rótulo a uma obra – tal como a mídia fez com a expressão *graphic novel* –, indica-se a forma como se quer que o texto seja recebido, estabelecendo um quadro discursivo do texto (MAINGUENEAU, 2006 apud RAMOS, 2014). Dessa maneira, a imprensa e as editoras, ao definirem como *graphic novel* quadrinhos com temáticas específicas, instituem o modo como essas obras serão feitas pelos quadrinistas e como serão recepcionadas pelo público. Isto é, serão vistas como HQs para um leitor mais maduro, com temas voltados para o social⁶ (GARCÍA, 2012).

⁵ Por *formato*, entendemos o processo editorial por que passam os quadrinhos, os quais são publicados tanto como livros, quanto como revistas (RAMOS, 2014).

⁶ Dois exemplos de *graphic novels* que abordam temáticas socialmente relevantes: “Maus”, de Art Spiegelman, que aborda a vida de um judeu – pai do autor – nos campos de concentração durante a II Guerra Mundial; “Desconstruindo Una”, de Una, que, a partir da vida da autora, tematiza a violência sexual contra as mulheres.

No que diz respeito a sua linguagem, as *graphic novels*, enquanto quadrinhos, mobiliza o verbo-visual para significar. Cagnin (2014) explica que as HQs se utilizam, em geral, de imagens ou figuras (quase sempre desenhadas) e de texto verbal; este, por sua vez, se divide, em i) balões, que podem ser de fala, de pensamento, de grito – por isso, possuem formas que variam de acordo com o que representa o balão –, ii) legendas – que, geralmente, contêm a fala de um narrador, quando existe um – e iii) onomatopeias, elemento linguístico muito comum em quadrinhos. Além disso, é interessante observar que a linguagem da HQ, e, conseqüentemente, da *graphic novel*, tem aproximações com a cinematográfica, pois o quadrinista precisa ter conhecimento dos tipos planos – amplos, abertos, fechados –, por exemplo, os quais auxiliam no enquadramento das imagens. Ramos (2018) explica que, diante de todas essas possibilidades semióticas, os quadrinhos são importantes para trabalhar com as inferências, com a interpretação do não-dito.

Consideramos, portanto, que, semiótica e tematicamente, as *graphic novels* são substanciais para os alunos de ensino médio. Ademais, a BNCC recomenda o trabalho com esse rótulo nas aulas de língua, ressaltando a riqueza de sua linguagem.

2. Protótipo de ensino em diálogo com a BNCC

A publicação relativamente recente da BNCC trouxe muitas discussões no que diz respeito à forma como as TDICs são abordadas pelo documento. Embora em documentos de ensino anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), já houvesse um incentivo ao trabalho com as tecnologias, é na BNCC que há uma intensificação na articulação da tecnologia e dos ambientes digitais com o ensino (FUZA; MIRANDA, 2020).

Fuza e Miranda (2020), ao fazerem uma pesquisa na BNCC, constataram que as palavras-chave “digital” e “digitais” apareciam 248 vezes no documento, sendo vinculadas ou não a “tecnologia/tecnologias”. Esse dado mostra a grande preocupação da BNCC com o tratamento das TDICs na sala de aula. Nessa perspectiva, ao propor que os multiletramentos sejam levados em conta na sala de aula, é possível perceber que há, no documento, “a entextualização da concepção

de que a linguagem verbal não é suficiente para compreender, transitar entre e transformar significados construídos na contemporaneidade” (SZUNDY, 2017, p. 89).

Não obstante o incentivo à incorporação de textos e materiais digitais e multissemióticos às aulas de língua, a BNCC carece de alternativas metodológicas para esse trabalho, inclusive para a abordagem dos multiletramentos. Consequentemente, as orientações da normativa – que, conforme o próprio documento, têm caráter prescritivo – em relação ao ensino de textos multimodais e de gêneros digitais esbarram em questões de formação docente. Isso porque “a existência da BNCC não é garantia de que seus pressupostos serão realmente efetivados na escola, pois, além dela, é preciso que haja o professor [...]” (FUZA; MIRANDA, 2020, p. 5). O professor, enquanto um dos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem de língua, nem sempre tem a formação – inicial e continuada – necessária para lidar com o que preconiza a BNCC.

Nesse contexto, ressaltamos a relação estabelecida pelo protótipo de ensino com o documento normativo. Ao sinalizarmos o citado material didático enquanto propício para o trabalho com as TDICs e com os multiletramentos, propomos um diálogo do protótipo de ensino com a BNCC, tomando-o como uma alternativa metodológica que pode auxiliar o docente no ensino de língua(gens). Assim, apesar de a BNCC não sugerir nenhum material didático em específico ou possibilidades didáticas relacionadas aos diversos gêneros multimodais que menciona, consideramos que o protótipo de ensino pode aproximar o docente das discussões feitas no documento, uma vez que o profissional é um dos sujeitos centrais para a manutenção ou a transformação das diretrizes curriculares (SZUNDY, 2017).

É importante salientar que não postulamos o professor como um especialista no uso de tecnologias digitais, mas defendemos ser interessante que ele conheça as potencialidades dessas ferramentas para as práticas de letramentos dos estudantes. O protótipo de ensino, com a proposta de trabalho com a *graphic novel*, pode servir de grande contribuição para o docente, uma vez que, a partir da compreensão do funcionamento desse material, o professor poderia desenvolver seu próprio material didático, manipular dispositivos digitais, trazer o *web-currículo* para a sala de aula (ROJO, 2017) e, por consequência, ampliar as práticas de letramentos dos alunos.

No tocante ao gênero a ser trabalhado no protótipo de ensino – a BNCC também orienta que se abordem as práticas de linguagem a partir de gêneros discursivos –, sugerimos a HQ, sob o rótulo de *graphic novel*, não apenas por causa das recomendações da BNCC, mas também por já ter lidado com ele em outro trabalho (ALBERTIN, 2019), tendo percebido seu potencial pedagógico e semiótico. A escolha foi, pois, motivada, para além do documento, por experiências prévias com o gênero. Assim, cremos que o docente de língua, num movimento autônomo, pode negociar até que ponto as recomendações da BNCC cabem ao contexto de ensino-aprendizagem no qual está inserido – o profissional pode levar em consideração os conhecimentos da turma, os gêneros aos quais os alunos (não) têm acesso, às práticas de letramento nas quais estão envolvidos, entre outros fatores.

3. Considerações finais

Neste trabalho, discutimos brevemente sobre a relação entre o material didático alternativo abordado, o protótipo de ensino, e a BNCC. Observamos que há um forte diálogo entre estes dois, embora a normativa não proponha ações metodológicas para a abordagem do contexto digital nas aulas de língua, e este pode estar distante da formação do professor. Para mais, destacamos que o protótipo de ensino não está “a serviço” da BNCC, pois, mesmo que estabeleça forte vínculo com o documento quanto aos multiletramentos, é pensado para ser flexível e adaptado de acordo com as necessidades dos alunos e do docente.

Dessa forma, numa aproximação do protótipo de ensino com a BNCC, percebemos a necessidade de materiais que auxiliem o professor de língua a integrar à sala de aula textos multimodais e/ou digitais. Isso levando em conta, também, a autonomia que o docente tem na construção de seu próprio material didático, já que ele é sujeito de sua prática e, não apenas isso, é um sujeito-pesquisador, crítico e autônomo (PETRONI; JUSTINO; MELO, 2011). Entendemos que essa percepção precisa vir à tona ao discutir BNCC, multiletramentos e material didático.

Referências

ALBERTIN, M. E. G. de. **Graphic novel Desconstruindo Una**: um relato sobre a violência de gênero. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2019.

AMORIM, L. F. **Da direita para a esquerda**: o mangá é rico em linguagens. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2018.

CAGNIN, L. A. **Os quadrinhos**: estudo abrangente da arte sequencial – linguagem e semiótica. São Paulo: Criativo, 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learnings. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Cambridge, 2000.

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

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

FUZA, A. F.; MIRANDA, F. D. S. S. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexo nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, [S.l.], v. 25, p. 1-26, 2020.

GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. New York: Routledge, 2003.

LIBERALI, F. C.; LIBERALI, A. R. A. Para repensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. **InterFainc**, v. 1, n. 1, p. 17-33, jul./dez. 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-37.

MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PETRONI, M. R.; JUSTINO, A. R.; MELO, E. S. O. Ainda sobre a formação do professor de língua portuguesa no Brasil. **Interacções**, Lisboa, v. 7, n. 19, p. 28-37, 2011.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

RAMOS, P. Graphic novel, narrativa gráfica, novela gráfica ou romance gráfico? Terminologias distintas para um mesmo rótulo. In: RAMOS, P.; VERGUEIRO, W.; FIGUEIRA, D. (orgs.). **Quadrinhos e literatura**: diálogos possíveis. São Paulo: Criativo, 2014, p. 185-207

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 163-195.

ROJO, R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 189-216.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SOUSA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular: implicações para a formação de professor/a de língua(gens). In: MATEUS, E.; TONELI, J. R. A. (orgs.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017, p. 77-98.