

VOL IV

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Patrícia Vasconcelos Almeida
Mauriceia Silva de Paula Vieira
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL IV

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Patrícia Vasconcelos Almeida
Mauriceia Silva de Paula Vieira
(Organizadoras)



**EDITORA
ARTEMIS
2021**



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe

Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Editora Executiva

M.^a Viviane Carvalho Mocellin

Direção de Arte

M.^a Bruna Bejarano

Diagramação

Elisângela Abreu

Revisão

Os autores

Organizadoras

Prof^a Dr^a Patricia Vasconcelos Almeida

Prof^a Dr^a Mauriceia Silva de Paula Vieira

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia

Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso

Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Prof.^a Dr.^a Emilias Darlene Carmen Lebus, Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College, USA

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Dr.ª Lúvia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P832 Por palavras e gestos [livro eletrônico] : a arte da linguagem vol IV / Organizadoras Patricia Vasconcelos Almeida, Mauriceia Silva de Paula Vieira. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-87396-27-9

DOI 10.37572/EdArt_290121279

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Almeida, Patricia Vasconcelos II. Vieira, Mauriceia Silva de Paula.

CDD 469

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



EDITORA
ARTEMIS

2021

Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail: publicar@editoraartemis.com.br

APRESENTAÇÃO

O volume 4 do livro **“Por Palavras e Gestos: A arte da Linguagem”** se constitui a partir da seleção e organização de trabalhos que envolvem processos de ensino da língua, questões sobre formação docente dos profissionais do ensino de língua e considerações diversas sobre a grande área de estudos que a Linguagem. Entrecortado por questões teórico-práticas que envolvem majoritariamente o ensino presencial, mas que também transita entre o ensino virtual e/ou híbrido, dando destaque aos letramentos que se fazem necessários para utilização das mídias digitais no contexto educacional, este volume oferece ao leitor oportunidades de repensar teorias e práticas pedagógicas. Considerando não somente o contexto de ensino da língua portuguesa, esta obra dá lugar também à língua brasileira de sinais, a língua crioula cabo-verdiana, bem como à outras manifestações da linguagem, tais como: arte, cinema e literatura. Respeitando diversos contextos sociais, históricos e culturais, alguns dos trabalhos se desdobram em compreender as razões que determinam ou influenciam manifestações linguísticas, construções morfossintáticas no campo da medicina e construções fonológicas do português brasileiro, bem como a importância da hermenêutica na linguagem jurídica. Toda essa diversidade de temáticas só vem a enaltecer a abrangência da área dos estudos da linguagem e ressaltar sua importância para academia.

Patricia Vasconcelos Almeida
Mauriceia Silva de Paula Vieira

SUMÁRIO

PARTE 1: PROCESSOS DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

CAPÍTULO 1..... 1

RELAÇÃO ENTRE GESTÃO DO SABER CIENTÍFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO EM BUSCA DA EXCELÊNCIA.

Eugénia Emília Sacala Kosi
Pedro Ângelo da Costa Pereira

DOI 10.37572/EdArt_2901212791

CAPÍTULO 2..... 14

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONCEPÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS E DISCURSOS MULTIMODAIS

Hydelvídia Cavalcante de Oliveira Corrêa

DOI 10.37572/EdArt_2901212792

CAPÍTULO 3.....25

BANQUETE “ROMEU E JULIETA”: UMA EXPERIÊNCIA ESTESIOLOGICA COM TEATRO E GASTRONOMIA

Fernanda Silva Zaidan
Raimundo Nonato Assunção Viana

DOI 10.37572/EdArt_2901212793

CAPÍTULO 438

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE VIA AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL EM TEMPO DE PANDEMIA: CONCEITOS, EXPERIÊNCIA E AVANÇOS

Cleonice Maria Cruz de Oliveira
Marlon Teixeira de Faria

DOI 10.37572/EdArt_2901212794

CAPÍTULO 5.....53

MEDIATIZACIÓN, NARRATIVIDAD Y PROCESOS EDUCATIVOS

Federico Buján

DOI 10.37572/EdArt_2901212795

CAPÍTULO 662

ESCREVER SOBRE ENSINO DE LEITURA: ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Alba Helena Fernandes Caldas
Cibele Moreira Monteiro Rosa

DOI 10.37572/EdArt_2901212796

CAPÍTULO 7..... 74

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA EM AMBIENTE DIGITAL

[Carmen Pimentel](#)

DOI 10.37572/EdArt_2901212797

CAPÍTULO 8.....86

A SEMIÓTICA E AS INTERFACES DO MULTILINGUISMO: OS SOFTWARES *HAGÁQUÊ* E *AUDACITY* - PODCAST NO ENSINO CONTEMPORÂNEO

[Joelma Monteiro de Carvalho](#)

[Clisivânia Duarte de Souza](#)

[Waldemir Lima de Carvalho](#)

DOI 10.37572/EdArt_2901212798

PARTE 2: A LINGUAGEM E SUAS NUANCES

CAPÍTULO 996

ESTUDO SOBRE A LINGUAGEM, CLASSIFICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS RADIOFÔNICOS

[Geane Cássia Alves Sena](#)

DOI 10.37572/EdArt_2901212799

CAPÍTULO 10.....110

DO DIÁRIO AO FACEBOOK: ITINERÁRIOS DA ESCRITA ÍNTIMA

[Carmen Pimentel](#)

DOI 10.37572/EdArt_29012127910

CAPÍTULO 11..... 123

EM RETALHOS DE MISSIVAS, A TESSITURA DE UMA REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA: “... VENHA VER, COMER, BEBER E RESPIRAR NORDESTE ...”

[Cristiane Maria Praxedes de Souza Nóbrega](#)

DOI 10.37572/EdArt_29012127911

CAPÍTULO 12..... 138

METÁFORAS EM LIBRAS

[Walkiria Neiva Praça](#)

[Adriana Dias Sambranel de Araujo](#)

DOI 10.37572/EdArt_29012127912

CAPÍTULO 13	151
LA SINGULAR RELACIÓN YO-TÚ COMO SUPUESTO DE LA EXPERIENCIA HERMENÉUTICA	
Saúl Mauricio Niveyro Linares	
DOI 10.37572/EdArt_29012127913	
CAPÍTULO 14	165
NOVAS FORMAÇÕES COM <i>BIO- E -ÍVORO</i> EM PORTUGUÊS	
Maria do Céu Caetano	
DOI 10.37572/EdArt_29012127914	
CAPÍTULO 15	175
APLICAÇÕES E RESULTADOS PRÁTICOS DE UM ALGORITMO FONOLÓGICO-PROSÓDICO-SILÁBICO PARA PORTUGUÊS BRASILEIRO	
Vera Vasilévski	
DOI 10.37572/EdArt_29012127915	
CAPÍTULO 16	192
UM ESTUDO SINTÁTICO-SEMÂNTICO DOS FORMATIVOS DE UNIDADES TERMINOLÓGICAS COMPLEXAS DO VOCABULÁRIO DA MEDICINA	
Bruna Moreira de Souza	
DOI 10.37572/EdArt_29012127916	
CAPÍTULO 17	205
DA REFERENCIAÇÃO À REFERENCIAÇÃO SEMIOTIZADA: UMA ABORDAGEM BAKHTINIANA	
Lícia Maria Bahia Heine	
DOI 10.37572/EdArt_29012127917	
CAPÍTULO 18	225
ASCENSÃO DO CRIOULO CABO-VERDIANO: <i>ESCOLHAS E/OU RESISTÊNCIA</i>	
Ivonete da Silva Santos	
Maria Helena de Paula	
DOI 10.37572/EdArt_29012127918	
CAPÍTULO 19	240
PETIÇÕES INICIAIS CRIMINAIS: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	
Magno Santos Batista	
DOI 10.37572/EdArt_29012127919	

CAPÍTULO 20	253
NÍSIA FLORESTA E A ESCRITA FEMININA NO SÉCULO XIX	
Luma Pinheiro Dias	
Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz	
DOI 10.37572/EdArt_29012127920	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	264
ÍNDICE REMISSIVO	265

CAPÍTULO 2

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONCEPÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS E DISCURSOS MULTIMODAIS

Data de submissão: 25/10/2020

Data de aceite: 23/11/2020

Hydelvídia Cavalcante de Oliveira Corrêa

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Manaus-Amazonas

<http://lattes.cnpq.br/4552974284166621>

RESUMO: A Educação Básica, na pós-modernidade, se defronta com uma multiplicidade linguística, visual, gestual, espacial, de áudio, de edição, de diagramação, de hipertextos, de mídia digital e com uma multiplicidade de significações e de contextos socioculturais. Este artigo, inserido na área dos estudos da Linguística Aplicada, tem por objetivo analisar a prática pedagógica das escolas e do ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade, considerando as concepções de multiletramentos e de multimodalidades. Prende-se ao seguinte questionamento: por que a prática pedagógica das escolas e dos professores de Língua Portuguesa precisa incorporar os pressupostos trazidos pelos discursos multissemióticos, letramentos digitais e pelos recursos multimodais? Segue as fundamentações que abordam os princípios teóricos dos multiletramentos e

aspectos da teoria multimodal: Coscarelli e Ribeiro (2017), Kersch, Coscarelli, Cani (2016), Rojo, Barbosa (2015), Street (2014), Rojo (2013, 2012), Kalantzis e Cope (2006), Vieira, Rocha (2007), dentre outros. A pesquisa que deu origem a este trabalho científico se caracteriza como qualitativa, de natureza interpretativista, para explicitar a importância dos multiletramentos no processo pedagógico, os recursos multimodais no processo de ensino e de aprendizagem, a necessidade do letramento digital nas escolas e a incorporação dos multiletramentos e recursos multimodais no ensino de Língua Portuguesa. As conclusões mostram que, embora se reconheça o avanço das ferramentas tecnológicas, dos recursos multimodais em todas as áreas da comunicação humana, bem como a importância de se voltar para os letramentos sociais, há necessidade de que as escolas tomem conhecimento da valoração desses avanços para uma formação e interação do homem com ele mesmo, com o outro e com o mundo midiático contemporâneo. No ensino de Língua Portuguesa, os professores precisam acompanhar os avanços trazidos pelo discurso iconográfico, com uma efetiva análise não apenas das estruturas linguísticas, mas também dos aspectos imagísticos, midiáticos, gestuais, visuais, sonoros, dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica das escolas. Ensino de Língua Portuguesa. Multiletramentos. Multimodalidades.

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF SCHOOLS AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN THE CONCEPTION OF MULTILITERACIES AND MULTIMODAL DISCOURSES

ABSTRACT: The Basic Education, in postmodernity, faces with a linguistic multiplicity, visual, gestural, spatial, audio, editing, layout, hypertext, digital media and with a multiplicity of meanings and sociocultural contexts. This article, inserted in the area of Applied Linguistics studies, aims to analyze the pedagogical practice of schools and the teaching of Portuguese Language in contemporaneity, considering the conceptions of multiliteracies and multimodalities. It is linked to the following question: why does the pedagogical practice of schools and Portuguese language teachers need to incorporate the assumptions brought by multisemiotic discourses, digital literacies and multimodal resources? Following the foundations that approach the theoretical principles of multiliteracies and aspects of multimodal theory: Coscarelli;Ribeiro (2017), Kersch; Coscarelli; Cani (2016), Rojo; Barbosa (2015), Rojo (2013, 2012), Street (2010), Vieira; Rocha (2007), Kalantzis;Cope (2006), among others. The research that gave rise to this scientific work is characterized as qualitative, of interpretative nature, to explain the importance of multiliteracies in the pedagogical process, the multimodal resources in the teaching and learning process, the need for digital literacy in schools and the incorporation of multiliteracies and multimodal resources in Portuguese Language teaching. The conclusions show that, although the advancement of technological tools, multimodal resources in all areas of human communication is recognized, as well as the importance of turning to social literacies, there is a need for schools to become aware of the value of these advances for a formation and interaction of man with himself, with the other and with the contemporary media world. In Portuguese language teaching, teachers need to follow the advances brought by the iconographic discourse, with an effective analysis not only of the linguistic structures, but also about imagistic, mediatic, gestural, visual, and sonorous aspects, among others.

KEYWORDS: Pedagogical Practices of Schools. Portuguese Language Teaching. Multiliteracies. Multimodalities.

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade que ora vivenciamos, novas teorias e novas práticas pedagógicas são sugeridas às escolas e aos professores de Língua Portuguesa para dar conta da multiplicidade de letramentos; de recursos multissemióticos, tecnológicos e multimodais, pertinentes aos gêneros discursivos que envolvem a comunicação humana na pós-modernidade. Há imperiosa necessidade de que as escolas como agências de

educação e de letramento e os professores da Educação Básica, como mediadores e agentes do processo educativo, conheçam e saibam inserir em suas práticas pedagógicas os pressupostos substanciados nas teorias dos multiletramentos, incluindo principalmente, os letramentos sociais e digitais, bem como os aspectos da teoria multimodal. Em termos dessa necessidade, convém explicitar por que a prática pedagógica das escolas e dos professores de Língua Portuguesa precisa incorporar os pressupostos trazidos pelos discursos multissemióticos, letramentos digitais e pelos recursos multimodais.

Este artigo advém de uma pesquisa que tem como propósito a prática pedagógica da escola e do ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. Procura responder a uma situação que muito tem sido trabalhada e questionada pelos estudiosos das teorias da análise do discurso crítica, do discurso multimodal e dos variados tipos de letramento, incluindo o letramento digital. Tem, portanto como objetivo analisar a prática pedagógica das escolas e do ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade, considerando as concepções de multiletramentos e de multimodalidades.

A pesquisa de origem se caracteriza como qualitativa de natureza interpretativista, com base em fontes bibliográficas selecionadas para explicitar os itens que constituem as especificidades da proposta referenciada, considerados justamente como os pontos relevantes para o alcance da cientificidade pretendida. Prende-se, por conseguinte, a objetivos específicos que procuram atingir a proposta da pesquisa: mencionar a importância dos multiletramentos no processo pedagógico, identificar os recursos multimodais no processo de ensino e de aprendizagem, citar os porquês da necessidade do letramento digital nas escolas e mostrar como processar a incorporação dos multiletramentos e recursos multimodais no ensino de Língua Portuguesa.

2. IMPORTÂNCIA DOS MULTILETRAMENTOS NO PROCESSO PEDAGÓGICO

A contemporaneidade registra que, nos textos da mídia digital ou impressa, predomina uma relevância da multimodalidade ou da multissemiose. Essa realidade remete a uma nova concepção de letramentos, os multiletramentos, que se caracterizam pelas multiplicidades de linguagem predominantes nos grupos sociais: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica com que as pessoas se informam e se comunicam. Para melhor explicitar a significação e a importância dos multiletramentos, Rojo assim registra:

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi” para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na

criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p.14, grifos do autor).

Essa explicitação relacionada a multiletramentos se torna necessária na medida em que não se admite mais um currículo das escolas preso tão somente a conteúdos teóricos, à linguagem escrita e à linguagem verbal. É imprescindível considerar a linguagem não verbal e a pluralidade cultural que envolve as práticas sociais em todas as suas multissemoses. Como educação, equidade e inclusão constituem palavras-chave do processo ativo da escola, considerada a principal agência de letramento, convém que se incorporem no processo de ensino e de aprendizagem, a prática de multiletramentos de que os alunos participam dentro e fora do contexto escolar, para a escola cumprir o seu papel enquanto instituição que se propõe a formar cidadãos.

A pedagogia dos multiletramentos pode ser justificada por Rojo (2012), quando menciona que os novos letramentos emergentes da sociedade contemporânea trazidos pelas novas tecnologias de informação não podem deixar de ser incluídos nos currículos das escolas, justamente porque nas salas de aula, o processo de ensino e de aprendizagem se depara com uma abrangente diversidade cultural. A multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica configuradas nos multiletramentos e nas múltiplas linguagens são marcas expressivas dos textos que circulam na esfera social do mundo contemporâneo, onde as práticas discursivas não se prendem apenas às estruturas linguísticas. Tanzi Neto e outros (2013, p.138) apontam que

frente às novas formas de aprendizagem e, conseqüentemente, novas possibilidades de ensino contemporâneas, que se busque formular uma pedagogia para os multiletramentos, levando em conta ações pedagógicas específicas que valorizem todas as formas de linguagem (verbal e não verbal).

A interação humana se vê interligada a recursos multissemióticos, com novas mídias de informação e de comunicação. Sobre a importância dos multiletramentos no processo de ensino e de aprendizagem, Coscarelli e Kersch (2016, p. 9) assim observam:

Abrir a sala de aula para o trabalho com multiletramentos contempla duas grandes perspectivas: de um lado, a multiplicidade de formas de comunicação usadas para a construção de sentido; de outro, o aumento da diversidade linguística e cultura que caracteriza a sociedade contemporânea.

Justamente por contemplar estas duas possibilidades, uma voltada para as novas tecnologias de informação, de comunicação e outra dirigida às multissemoses que envolvem aspectos linguísticos e culturais, Rojo (2013, p.8), para justificar os porquês de mover letramentos para multiletramentos, ressalta a importância de “deixar

de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor/colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas”. Somente com a participação das heterogêneas identidades dos alunos, com a inclusão das diferenciadas práticas sociais e com a interação das diversidades culturais por meio das novas tecnologias de informação e de conhecimento, a constatação da importância da pedagogia dos multiletramentos encontra espaço no processo de ensino e de aprendizagem. Kalantzis e Cope (2006) chamam atenção para o fato de que os alunos não trazem para a escola as mesmas experiências, porque seus saberes e suas representações de vida decorrem de eventos e vivências muito diversas. Nessas vivências estão implicados fatores socioeconômicos, linguísticos e de gênero antropológico, o que torna não somente o trabalho, mas também os resultados das atividades educacionais como um processo bastante diferenciado.

Uma das primeiras atitudes do professor seria fazer o aluno se apropriar consciente e prazerosamente da sua própria expressão linguística, para sentir-se respeitado, considerado um participante do processo de construção contínua de sua língua nativa. Para dar sequência ao processo, já tendo contribuído para a valorização da cidadania linguística do aluno, o professor deve promover o reconhecimento de outras formas da língua, tanto da modalidade oral quanto da escrita e visual. Essas ações pedagógicas devem contribuir não apenas para que o aluno tenha conhecimento da multiplicidade de registros linguísticos e não linguísticos, mas também para que os considere como acréscimo e não como exigida substituição. Ainda quando se falava apenas em termos de letramento, Barton e Hamilton (2004) já conferiam que o letramento não reside na mente das pessoas como conjunto de habilidades a serem aprendidas, tampouco está apenas no papel, capturado em forma de textos passíveis de análise. Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e institui relações interpessoais. Na observação de Cani e Coscarelli (2016, p.22) “o que se espera é que os alunos possam orientar suas aprendizagens para uma autonomia em práticas fora das salas de aula”. Para que o professor tenha essas atitudes implica não aceitar o letramento como um processo associado somente ao processo de escolarização.

3. RECURSOS MULTIMODAIS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Sem as mudanças exigidas pelos avanços tecnológicos e multimodais, não há como afirmar que o processo de ensino e de aprendizagem se realiza de acordo com os parâmetros da contemporaneidade. Para Coscarelli e Kersch (2016, p.10), “um dos aspectos que deveria ser trabalhado com os alunos é a multimodalidade, ou seja, dar atenção aos elementos não verbais dos textos, uma vez que eles compõem o material e

incorporam muita informação”. As múltiplas linguagens presentes nos textos desafiam o processo educacional com uma variada gama de imagens, sons e cores, como reforça Vieira (2007, p.10):

Estão em alta os textos multimodais, responsáveis pelos efeitos dos diferentes modos de representação. Dessa forma, torna-se impossível interpretar os textos com a atenção voltada apenas à língua escrita ou oral, pois, para ser lido, um texto deve combinar vários modos semióticos.

A análise da compreensão e da interpretação textual não se deve prender, portanto, apenas aos aspectos linguísticos, considerando tão somente as estruturas sintáticas, o léxico e seus morfemas, as sílabas e os seus grafemas, na língua escrita; e os fonemas, na língua oral. Cani e Coscarelli (2016, p.19) afirmam que “a interface com o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos tem se tornado imprescindível na formatação de gêneros textuais que circulam socialmente”. Os recursos multimodais se tornaram de significativa importância para a compreensão e interpretação dos mais variados textos, o que levou estudiosos da Teoria da Multimodalidade, Kress e Van Leeuwen, em 2006, ao lançamento da Gramática do Design Visual.

Tão importantes para o significado do texto, encontram-se, portanto, os recursos multimodais, os recursos tecnológicos e visuais. Neste sentido, importa admitir a observação de Cani e Coscarelli (2016, p.24):

Na era multimodal, o conceito de design é fundamental para uma prática reflexiva e produtiva. É preciso que os alunos percebam as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles.

No processo educacional, essa visão dos recursos de multimodalidade precisa e deve ser aceita como trabalho efetivo a ser inserido nas práticas pedagógicas. Vieira (2007) reforça que, por ser a comunicação multissemiótica, há um predomínio tamanho da imagem, a ponto de, em muitos textos, ocupar a posição predominante. Essa realidade chama atenção para uma interpretação voltada mais para o campo visual que para os recursos linguísticos que o texto apresenta.

Outras modalidades linguísticas atuam ao lado da modalidade escrita, imagens passam a compor textos, não mais com valor meramente ilustrativo, mas como argumentos discursivos à parte do texto escrito ou falado, com forte carga semântica e simbólica.

[...].

A famosa afirmação ‘uma imagem vale mais que mil palavras’ ganha força e passa a direcionar a configuração dos discursos (FERRAZ, 2007, p. 110).

Dessa forma, na contemporaneidade, a interpretação de textos requer habilidades para o entendimento e compreensão dos recursos gráficos, cores, imagens e, muitas

vezes, dos efeitos sonoros. Rojo e Barbosa (2015, p. 111) confirmam que “para os efeitos de sentido (temas) e para a análise de textos da contemporaneidade, seja em termos de forma de composição ou de estilo, a multimodalidade ou multissemiomise tem de ser levada em conta”. Necessário se faz ressaltar que, nas atividades da escola, a multimodalidade deve estar em compatibilidade com os letramentos sociais, com a faixa etária, com o nível de escolaridade, com o respeito aos valores éticos e morais e com a diversidade linguística, de gênero, de raça, de credo e de classe social.

4. A NECESSIDADE DO LETRAMENTO DIGITAL NAS ESCOLAS

O processo educacional deve formar cidadãos para uma vivência em um mundo imagístico e tecnológico, incorporando nas escolas o devido letramento digital que, para Matias (2016, p.173) “consiste no conhecimento funcional das tecnologias de informação e comunicação. Trata-se de uma ampliação das possibilidades de contato com a leitura e a escrita em ambientes virtuais”. Não há como, na contemporaneidade, conceber o processo de ensino e de aprendizagem sem a praticidade do letramento digital, uma vez que a tecnologia faz parte da vida de todas as gerações desse mundo pós-moderno. Para Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 9), “letramento digital é o nome que damos, [...], à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. As tecnologias de informação e de comunicação (TICs) se fazem presente nas mais variadas atividades do ser humano, portanto é dever do poder público evitar a exclusão digital, seja dos alunos, seja dos professores.

A informação e a comunicação tecnológica têm tomado conta das mais diferentes camadas sociais e faixas etárias. Goulart (2017, p. 53) aponta que “as novas tecnologias de informação se incorporam, de várias maneiras, ao espectro de conhecimentos dos diferentes sujeitos e de segmentos sociais, também de forma descontínua e heterogênea”. A interação humana na contemporaneidade se realiza pelos recursos tecnológicos, pelos recursos da internet, não apenas nos ambientes escolares, mas também nas variadas práticas sociais. Segundo Matias (2016, p.169), “o uso das TICs pode estimular o raciocínio lógico, a criatividade e auxiliar, ainda, no desenvolvimento de diversas habilidades. Computadores podem, pois, revolucionar o ensino”. Essa realidade exige a inserção do letramento digital no processo de ensino e de aprendizagem, desde o início da Educação Básica. “Em plena Era do Conhecimento na qual a *inclusão digital e Sociedade da Informação* são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano” (PEREIRA, 2005, p.13, grifos do autor). A perspectiva de que todo aluno possa ser um nativo digital constitui

uma cobrança ao corpo docente, o que exige a atuação de um novo professor, um professor digital que conheça e saiba ativar as mais recentes e inovadoras modalidades da área tecnológica.

Coscarelli e Kersch (2016, p. 9) ressaltam que “preparar os alunos para o presente e para o futuro implica trabalhar com tecnologias digitais e capacitá-los para serem usuários competentes e críticos delas”. Dessa forma, não há como considerar a escola como agência de letramento sem a inclusão social e digital dos alunos, ensinando-os a ter uma visão crítica, construtiva e colaborativa das TICs, para que não se tornem meros usuários dos avanços tecnológicos. Matias (2016, p.172) reforça que “é papel da escola oportunizar práticas de letramento digital: isto é, tornar o indivíduo capaz de compreender e usar as ferramentas digitais no seu cotidiano”. A existência e o uso do computador nas escolas causa também preocupação. Goulart (2017, p.56-57), por exemplo, registra uma observação muito pertinente a esse respeito:

Causa-nos temor que estejamos criando novas formas de exclusão, pois não consideramos suficiente equipar as escolas com computadores e com outras tecnologias, se, ao mesmo tempo, não fomentamos condições político-pedagógicas a professores e alunos para viver com dignidade, criatividade, crítica ética e responsabilidade social o exercício cotidiano de ensinar e aprender.

Essa realidade, em nosso país, já pode ser constatada como outra forma de exclusão. Os avanços da tecnologia digital não chegaram a todos os espaços de escolaridade e, em muitos desses espaços, professores e alunos não foram devidamente preparados em termos de um uso que realmente seja também um avanço para uma melhor qualidade de ensino no processo educacional. Importa considerar a observação de Pereira (2005), quando ressalta a necessidade de uma melhor qualificação dos educadores e professores na área da tecnologia, para evitar a exclusão digital, o que, na era do conhecimento, pode trazer consequências deveras negativas para qualquer país.

5. INCORPORAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS E RECURSOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

As escolas da Educação Básica se defrontam com uma multimodalidade linguística, visual, gestual, espacial, de áudio, de edição, de diagramação, de hipertextos, de mídia digital e uma multimodalidade que se reflete na multiplicidade de significações e de contextos socioculturais, com uma interatividade que vai além das redes sociais. Cabe aos envolvidos no processo educacional conceder aos cidadãos a oportunidade contínua de estar incluídos e capacitados nessa era em que o conhecimento e a informação são vencidos pela multissimeses e pelos aspectos multimodais. Não há mais como aceitar

a desigualdade social como um marco de separação na contemporaneidade em que a sociedade se situa. Kalantzis e Cope (2006, p. 122) observam que “se nós aceitamos que o mundo é inevitavelmente desigual, a educação é uma das bases fundamentais para o argumento [insólito] de que a desigualdade não é injusta”. Esse argumento precisa ser completamente anulado e inaceitável para que o processo educacional vença as barreiras do preconceito e da discriminação de toda e qualquer natureza.

Em termos das disciplinas do currículo, há necessidade de mudanças, de se “repensar o ensino da Língua Portuguesa em uma perspectiva multimodal, tendo como base os pressupostos da Semiótica Social, da Análise do Discurso Crítica (ADC) e da Multimodalidade” (ROCHA, 2007, p.36). Esse repensar exige outras ferramentas, que vão além da escrita manual e impressa, como também da linguagem verbal. Rojo apresenta uma lista de possibilidades que podem enquadrar o trabalho escolar com os multiletramentos:

- multiletramentos nos impressos (jornal, revistas, charges, tiras, Hqs, publicidade, etc);
- hiperídia baseada em escrita (mini e hipercontos, poemas visuais ou digitais, *blogs*, *wiki*, *fanfics*, ferramentas de escrita colaborativa, etc);
- hiperídia baseada em áudio (*podcasts*, rádio(*blogs*), (*fan*)clips etc);
- hiperídia baseada em *design* (animações, *games*, arte digital etc.);
- hiperídia baseada em fotos (*photoshoping*, *fotologs*, animações, fotonovelas digitais etc.);
- hiperídia baseada em vídeo (*videologs*, *remixes* e *mashups*, (*fan*)clips etc.);
- redes sociais ([...], Facebook, Google, Twitter, Tumblr etc.)
- ambientes educacionais ([...], portais, etc.) (ROJO, 2013, p. 9).

Considerando a necessidade de que o conhecimento sobre multimodalidades e multisssemioses precisa estar presente nas práticas escolares, os estudos e pesquisas a respeito de multiletramentos precisam e devem se tornam pertinentes nas Instituições de Ensino Superior. Cabe aos envolvidos no processo educacional conceder aos cidadãos a oportunidade contínua de estar incluídos e capacitados nessa era em que o conhecimento e a informação são vencidos pelas multisssemioses e pelos aspectos multimodais. Devem ser trabalhados na escola os infográficos, sites, blogs, vídeos, quadrinhos, charges, cartuns, propagandas e outros que explorem a linguagem visual. “O exame cuidadoso dos textos multimodais cria oportunidades para os professores mostrarem aos alunos que há um propósito comunicativo na associação da linguagem verbal à não verbal” (CANI; COSCARELLI, 2016, p.18). Para que as escolas tornem a leitura e a escrita como práticas efetivamente sociais, não podem ser excluídos do processo educativo e do ensino de Língua Portuguesa, as práticas que envolvam a comunicação digital, a pedagogia dos multiletramentos e o emprego dos recursos multimodais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs analisar a prática pedagógica das escolas e do ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade, considerando as concepções de multiletramentos e de multimodalidades, para responder por que a prática pedagógica das escolas e dos professores de Língua Portuguesa precisa incorporar os pressupostos trazidos pelos discursos multissemióticos, letramentos digitais e pelos recursos multimodais. Como resposta traz a evidência de que no contexto de ensino da pós-modernidade, urge que o processo educativo acompanhe as mudanças sociais e tecnológicas caracterizadas por aspectos multissemióticos e multimodais, considerando a incorporação dos multiletramentos em todos os níveis de escolaridade.

Nesse sentido, as escolas e os professores de Língua Portuguesa exercem um papel sobremaneira importante, uma vez que a tradição voltada para o ensino metalinguístico e conceitual, preso principalmente à língua escrita, precisa acompanhar os avanços trazidos pelo discurso iconográfico, com uma efetiva análise não apenas das estruturas linguísticas, mas também dos aspectos imagísticos, midiáticos, gestuais, visuais, sonoros, arranjos de diagramação e cores, dentre outros. Há necessidade de que as escolas tomem conhecimento da valoração desses avanços para uma formação e interação do homem com ele mesmo, com o outro e com o mundo midiático contemporâneo.

O poder envolvido com as políticas públicas voltadas ao processo educacional e ao ensino de Língua Portuguesa dever ser o primeiro a ter ciência da necessidade de um ensino que acompanhe os avanços da contemporaneidade discursiva, da comunicação multissemiótica e multimodal. Os cursos de Letras, em sua formação inicial e continuada, precisam rever os seus currículos, procurando acompanhar as transformações sociais que exige uma formação cidadã que possa dar conta das múltiplas linguagens e significados em um mundo onde a comunicação não se realiza tão somente pela língua falada e escrita, tampouco pela imponência de um único tipo de letramento.

REFERÊNCIAS

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidade entendida como prática social. In: ZAVALA, Virginia; NINO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. (Orgs.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas e etnográficas. Lima/Peru. Rede para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Peru, 2004.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicáveis à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 7-14.

COSCARRELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Apresentação. In: COSCARRELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 7-11.

FERRAZ, Janaína de Aquino. Multimodalidade e formação identitária: o brasileiro em materiais didáticos de português língua estrangeira (PLE). In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**. Uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.109-134.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARRELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 41-58.

KALANTZIS, Mary; COPE Bill. Changing the role of schools. Educação, inclusão e equidade. In: COPE Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies** – Literacy learning and design of social features. New York: Routledge, 2006 [2000], p. 121-148.

MATIAS, Joseane. *O google drive* como ferramenta colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho para o letramento digital. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARRELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicáveis à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016, p.167-183.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade de informação. In: COSCARRELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p.13-24.

ROCHA, Harrison. Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal. In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**. Uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.35-76.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. Como se organizam os gêneros. In: ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermordenidade, multiletramentos e gêneros do discurso**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 85-113.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.11-31.

TANZI NETO, Adolfo et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada**. Os multiletramentos e a TICs. 1ªed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 135-158.

VIEIRA, Josenia Antunes. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**. Uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 9-33.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Patricia Vasconcelos Almeida - Pós doutora em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação em Letras e na pós graduação nos programas de Educação (mestrado profissional) e de Letras (mestrado acadêmico). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais, tecnologia educacional, ambientes virtuais de aprendizagem.

Mauriceia Silva de Paula Vieira - Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação e na pós graduação. Possui experiência docente na educação básica, na formação continuada de professores alfabetizadores e de professores de língua portuguesa. Suas pesquisas se inserem nas seguintes áreas: ensino de língua portuguesa; leitura e práticas de letramentos; letramento digital e uso de tecnologias; análise linguística/semiótica em perspectiva funcionalista.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 14, 16, 17, 18, 20, 36, 37, 40, 41, 45, 47, 49, 50, 78, 86, 87, 89, 92, 94, 222,
Argumentação 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 251, 252
Arte 22, 26, 27, 28, 30, 32, 36, 53, 61, 105, 136, 151, 152, 157, 163, 221, 258, 262
Avaliação 1, 2, 3, 11

B

Blog 22, 45, 110, 111, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122

C

Câmara Cascudo 123, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136
Classificação e construção 96
Colaborativa 21, 22, 24, 69, 86, 91
Combinações sintagmáticas 193, 194, 200
Crioulo cabo-verdiano 225, 226, 227, 229, 230, 231, 233, 234, 236, 237
Cultura 5, 9, 10, 17, 26, 27, 28, 30, 36, 44, 57, 61, 64, 78, 79, 82, 85, 92, 125, 129, 130, 131,
134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 148, 149, 157, 162, 163, 210, 224, 225, 226, 227,
228, 229, 232, 234, 236, 237, 238, 242, 255, 263

D

Dialogismo 74, 81, 84, 205, 218
Diário 25, 29, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 258, 259, 262

E

Educação feminina 253, 258
Elementos neoclássicos 165, 166, 167, 168, 172, 173
Enfoque 71, 77, 151, 152, 205, 208, 212, 213, 222
Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 36,
37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 62, 63, 64, 69, 70, 73, 74, 78, 81, 84, 86, 87,
88, 89, 94, 110, 122, 173, 190, 219, 221, 222, 234, 237, 238, 251, 255
Escrita feminina 112, 253
Estesiológica 25, 28, 36
Estilo 20, 74, 81, 84, 96, 97, 100, 108, 133, 242, 243
Estratégias argumentativas 240, 244, 246, 249

Experiencia 3, 18, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 42, 49, 50, 51, 68, 78, 106, 139, 141, 142, 143, 145, 147, 151, 152, 153, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 228, 253, 261, 263

F

Facebook 22, 110, 111, 118, 119, 120, 121, 122

Fanfictions 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84

Formação de palavras 165, 166, 167

Frases idiomáticas 2, 9

G

Gastronomia 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 36, 37

Gêneros textuais 19, 44, 45, 51, 66, 69, 96, 110, 112, 117, 122, 189

Grafema-fonema 175, 176, 177

H

Hermenêutica 151, 152, 153, 156, 158, 160, 161, 162, 164

I

Internet 20, 45, 48, 49, 50, 56, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 88, 90, 92, 95, 108, 110, 111, 112, 115, 116, 120, 121, 169, 189, 205, 206, 242

L

Leitura 20, 22, 27, 43, 44, 45, 51, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 90, 110, 111, 113, 116, 120, 124, 175, 177, 178, 181, 185, 189, 190, 224, 239, 251, 259, 264

Leitura e escrita 44, 74, 77, 78, 81

Letramento digital 14, 16, 20, 21, 24, 38, 43, 44, 45, 47, 51, 52, 86, 87, 89, 93, 94

Libras 138, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150

Linguagem 4, 5, 9, 12, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 28, 44, 72, 86, 88, 90, 91, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 106, 108, 111, 113, 116, 117, 119, 120, 126, 135, 136, 139, 140, 141, 174, 178, 185, 193, 194, 195, 200, 205, 206, 209, 210, 211, 212, 214, 217, 218, 221, 222, 223, 225, 229, 238, 242, 244, 246, 247, 251

Língua minoritária 225, 229

Língua oficial 6, 7, 225, 229, 233, 236

Língua Portuguesa 1, 2, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 51, 62, 64, 73, 95, 110, 137, 139, 142, 147, 169, 173, 174, 175, 179, 190, 198, 212, 230, 233, 234, 235, 236, 238

Linguística Textual 62, 64, 71, 73, 126, 136, 205, 209, 215, 222, 223, 251

M

Mediatização 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61

Metáfora 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 212

Morfologia 8, 149, 165, 166, 173, 180, 182, 204

Multiletramentos 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24

N

Narratividade 53, 54, 57, 58, 60

Nísia Floresta 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263

Nordeste 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 152, 164, 254

P

Padrões formativos 192, 193, 194, 202

Parâmetros Curriculares Nacionais 62, 63, 64, 65, 70, 73

Petições iniciais 240, 241, 242, 243, 247, 250, 251

Português brasileiro 136, 175, 177, 178, 179, 181, 182, 189

Português Europeu 2, 6

Processos educativos 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

Profissionalização 38, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 50, 51

R

Referenciação semiotizada 205, 206, 208, 213, 214, 215, 217, 219, 220, 222

Representações discursivas 123, 125, 126, 127, 128, 129, 135, 136, 137

Rupturas 38, 59, 111, 259

S

Semiótica 16, 17, 22, 53, 54, 86, 88, 91, 95, 140, 223

Sílaba 19, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 189

T

Teatro 12, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 36, 37

Terminologia 107, 169, 193, 195, 198, 203, 204

Texto 5, 7, 16, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 40, 44, 47, 48, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 81, 83, 84, 86, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 108, 110, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 135, 136, 137, 145, 146, 149, 152, 157, 175, 176, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 189, 191, 196, 197, 205



**EDITORA
ARTEMIS**