

## ARTICULAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DE LINGUAGEM DA ORALIDADE E GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS NO PLANEJAMENTO DA AULA

Wanda Maria Braga Cardoso

[wandabc@hotmail.com](mailto:wandabc@hotmail.com)

<http://lattes.cnpq.br/4194911777649926>

### RESUMO

A prática pedagógica com o trabalho de gêneros multissemióticos na oralidade se torna mais complexa e desafiadora para o docente. Assim, objetiva-se potencializar essa prática e verificar quais estratégias sejam mais viáveis para implementar o uso da oralidade e dos gêneros multissemióticos. Os pressupostos teóricos estão ancorados em Dolz; Schneuwly (2010), Marcuschi (2002,2003), acerca da língua oral; Kress; Van Leeuwen (2001), Rojo;Barbosa (2015) sobre gêneros multissemióticos e multimodais. Os procedimentos metodológicos versam sobre uma formação continuada docente, com uma pesquisa qualitativa, com observação participante. Os resultados demonstram a complexidade e dificuldade de se trabalhar com essa temática, apesar de os professores reconhecerem que é factível de implementação com os estudantes.

**Palavras-chave:** Gêneros multissemióticos; Oralidade; Prática pedagógica

### INTRODUÇÃO

Diante de uma sociedade cada vez mais digital, midiática e globalizada, consumir e produzir gêneros multissemióticos com vistas a ler/escutar, produzir textos (orais ou escritos; verbais ou não verbais) e analisar a língua têm apresentado outras implicações e complexidades, exigindo, por sua vez, uma reorganização dos hábitos e posturas diante das múltiplas linguagens e das formas de explicar/entender a realidade, pois os gêneros textuais/discursivos são cada vez mais multimodais e hipermidiáticos. Logo, não é mais suficiente se ater, apenas, à escrita manual e impressa nem a recursos linguísticos e leituras lineares, visto que a interação se dá de forma diária e intensamente com e por meio de vídeos, áudios, imagens, textos em movimento etc. dentro de uma multiplicidade de cultura e linguagem.

Desse modo, julgou-se de suma importância entender como os professores se valem de ferramentas e mídias digitais para desenvolver suas atividades pedagógicas fazendo uso dos gêneros multissemióticos e multimodais com destaque para a prática de linguagem da Oralidade, conforme orientações do Currículo de Pernambuco (2019).

Esse trabalho surgiu a partir de uma formação continuada de professores. Nesse aspecto, é importante observar que a formação desse âmbito tem o objetivo de potencializar a prática pedagógica do profissional e, conforme as demandas vigentes, a implementação do Currículo de modo efetivo para transformar cidadãos capazes de atuarem com protagonismo nos espaços sociais.

Desse modo, na elaboração de conteúdo temático para realizar a formação continuada de professores de Língua Portuguesa, do ensino fundamental anos finais, questionou-se: Como e de que forma os professores trabalham os gêneros multissemióticos e multimodais, utilizando tecnologias digitais na prática de linguagem da oralidade, e que, por sua vez, pudessem ser implementadas efetivamente com os estudantes?

Essa formação continuada teve como objetivo desenvolver potencialidades no âmbito das práticas pedagógicas inovadoras a partir da proposta do Currículo no que se refere ao uso da oralidade, gêneros multissemióticos, tecnologias e mídias digitais, e verificar quais estratégias seriam mais favoráveis para a efetivação do ensino e da aprendizagem sob a luz dos postulados do ensino da língua oral como objeto autônomo de ensino, além de identificar as condições individuais, contextuais e temporais que beneficiam os professores e estudantes, tanto na qualidade da formação continuada, como na possibilidade da prática pedagógica do professor com os alunos.

Vale ressaltar que formação continuada para o trabalho com textos multissemióticos e multimodais, na prática de linguagem da oralidade, a discussão se torna mais complexa, pois os recursos semióticos constitutivos dos textos imagéticos impõem novos modos de interagir com os textos, de se encaminhar as práticas leitoras e de produção oral, de se selecionar materiais didáticos, de envolver os sujeitos da aprendizagem e suas experiências com as múltiplas linguagens. Isso quer dizer que os modos de interação se inscrevem em um processo complexo e continuamente (re)construído a partir das experiências particulares e sociais dos aprendizes e demandam diferentes perspectivas teóricas para uma atuação docente solidamente fundamentada.

Nessa perspectiva, cada formação realizada e, nesse caso, se reveste de suma importância, pois visa a dinamizar a produção do conhecimento sobre o consumo e a

produção de gêneros multissemióticos e multimodais em um contexto de ressignificações de práticas e de metodologias, uma vez que o ato de ensinar pressupõe o conhecimento por parte daquele que ensina. Assim, os professores somente poderão viabilizar a ampliação das capacidades/habilidades de linguagem de seus alunos se tiverem vivenciado esse tipo de experiência. É essa a proposta dessa formação.

## 1 LÍNGUA ORAL COMO OBJETO DE ENSINO

Trabalhar a oralidade hoje na sala de aula requer planejamento e elaboração de atividades que correspondam ao desenvolvimento de habilidades dos estudantes previstas na Base Nacional Comum Curricular, Brasil (2017).

A proposta oficial de políticas educacionais de estado para o componente curricular Língua Portuguesa, conforme o Currículo (PERNAMBUCO, 2019, p. 81), traz a Oralidade como um eixo que compreende as práticas de linguagem na modalidade falada da língua em situações de uso oral da linguagem.

Nessa perspectiva, trabalhar a oralidade implica conceber a língua oral como objeto autônomo de ensino (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010), considerando as dimensões discursivas e materiais pertinentes a essa modalidade, com destaque para o “como dizer e o que se tem a dizer”, bem como refletir linguisticamente acerca dessa modalidade em diversos contextos de interação, sobretudo, em situações mais formais do que aquelas já vivenciadas pelos estudantes.

Esse documento orienta que o ensino e a aprendizagem da oralidade como prática social objetivam desenvolver capacidades de ação linguístico-discursivas e ampliar o repertório e visão de língua dos falantes, o domínio da variedade padrão, a compreensão das relações entre fala e escrita, o sucesso escolar dos estudantes, a superação de preconceitos, entre outros. Vale salientar que há em muitos casos um uso equivocado de conceitos e aplicabilidade em sala de aula entre oralidade e oralização, visto que esta se refere a oralizar textos escritos.

Embora essa proposta oficial seja bastante tentadora e desafiadora, Antunes (2003, p.24) afirma que há efetivamente uma “quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar”, considerando, com isso, que há no espaço escolar uma concepção

ingênua de que não é necessário trabalhar o oral com os alunos, uma vez que esta já está atrelada à vida dos alunos.

Convém destacar o linguista Marcuschi (2003, p.36) acerca desse tema ao proferir que “a oralidade como prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos”. Esse autor defende um trabalho com a língua oral nas salas de aula, no mesmo grau em que a escrita é trabalhada. Parte do pressuposto de que, se o sujeito é constituído na relação dialógica e a base geradora dessa relação dialógica acontece na e pela interação face a face, então o domínio da língua falada possuiria uma função primordial para que o aluno possa compreender tal relação. A partir disso, ressalta Marcuschi (2002, p.30-32), uma análise da interação verbal oral pode fomentar para uma compreensão do que se concebe ao afirmar que o homem é um ser social.

Para Dolz (2004), a complexidade de se conceber a língua oral como objeto de ensino reside no fato desta ser concebida, simultaneamente, como prática que deverá ser desenvolvida em produção e compreensão pelos discentes e como um mecanismo das intervenções dos docentes. O problema centra-se, essencialmente, no fato de a língua oral ser primordialmente considerada como um mecanismo de mediação e de comunicação, levando, assim, que seja considerada, ocasionalmente, como objeto de ensino efetivamente identificado.

Na concepção de Schneuwly (2010), em relação à discussão atual acerca do ensino e aprendizagem da língua oral, podem ser consideradas duas abordagens que possuem um desenvolvimento independente entre si. A primeira enfoca a viabilidade de se desenvolver a capacidade dos alunos, apropriando-se das situações diversas que acontecem em sala de aula, onde o oral é instrumento primordial de aprendizagem. Enquanto a segunda abordagem concebe a ideia de que ensinar a língua oral implica em desenvolver o domínio de várias situações comunicativas da instância pública – trabalho, escola, administração, política, mídia – por meio do uso de gêneros que circulam nessas esferas.

Nesse sentido, os modos institucionalizados da língua oral devem ser considerados no caso da fala dos outros não ser apenas aquela instantaneamente presente, mas, concomitante, aquela pronunciada em outro instante, com antecedência, por outras pessoas ausentes; fala da entidade e de seus membros e representantes. Deve haver uma integração dessas falas sob um modo enunciativamente explícito no interior do discurso próprio, em que a estrutura do discurso resulte de uma acentuada atividade recíproca entre gestão local e gestão global do discurso (SCHNEUWLY, 2010, p. 5).

No que se refere ao objeto a ser trabalhado em termos de língua oral nas aulas de língua materna, essa abordagem concentra o trabalho acerca dos gêneros textuais/discursivos referentes à comunicação pública: (i) de um lado, aqueles que são utilizados para a aprendizagem escolar, simultaneamente servindo ao ensino da língua materna, além de outras disciplinas – exposições, relato de experiências, entrevistas, discussão em equipe dentre outros – e, por outro lado, (ii) os gêneros relativos a vida pública em sua mais ampla acepção, como os gêneros dramáticos, o debate, o relato testemunhal perante um domínio oficial etc.

Na disposição das capacidades de linguagem requisitadas para a produção ou para a compreensão de um determinado gênero oral, Dolz e Schneuwly (2010, p.76-89) sugerem três destas que estão comprometidas na apreensão desses gêneros, tais como: (i) capacidades de ação, em que envolve o planejamento, conteúdo e objetivos da atividade; (ii) capacidades discursivas abrangem as propriedades formais dos textos nos gêneros e os elementos e especificidades que os compõem; e (iii) capacidades linguístico-discursivas se referem as operações comprometidas na elaboração do texto.

Na concepção desses autores, ao aderir a modalidade oral como objeto de ensino, a escola possibilita colocar a fala e escrita na mesma condição de importância de status, fator que colabora para minimizar o ponto de vista de que a escrita é superior a fala. Nessa linha de pensamento, Marcuschi (2003, p.22) argumenta que a definição de homem poderia ser compreendida como um ser que fala e não como um ser que escreve, não querendo afirmar com isso a primazia de uma modalidade em detrimento da outra, mas que “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis.

Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários”.

Percebe-se, então, que, para compreender e ensinar a língua escrita, deve-se estar pautado na correta compreensão do funcionamento da fala. Nessa perspectiva, pode-se considerar a língua falada como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada.

## 2 GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS E MULTIMODAIS

Os gêneros textuais/discursivos que circulam em contextos digitais podem apresentar diversos recursos, que em diálogos entre si e com o contexto, indiciam sentidos e direcionam a interpretação. Nesse contexto, a linguagem verbal oral e escrita, os sons, as imagens, a diagramação, os movimentos, as cores, as expressões faciais/corporais, o olhar etc. não são escolhas aleatórias, uma vez que contribuem para o processo de produção de sentido. Assim, quando se abordam os gêneros multissemióticos, evidencia-se a possibilidade de se trabalhar com gêneros compostos por diversos modos e semioses.

O Currículo de Pernambuco (2019) evoca o reconhecimento acerca de se efetivar uma sistematização de encaminhamentos didáticos que favoreçam o trabalho com textos multimodais e multissemióticos, considerando que a grande maioria dos estudantes pertence à Geração Z e Alpha, os denominados nativos digitais, que têm se envolvido cada vez mais com os meios tecnológicos digitais, sobretudo, com as redes sociais. Nesses espaços/suportes circulam gêneros textuais/discursivos diversificados e são estabelecidas várias interações em que se mobilizam uma gama de experiências históricas e socialmente construídas que são ativadas para emitir-se uma resposta a determinado discurso, demarcando uma posição, um juízo de valor do locutor, em que confluem compreensão e produção de enunciados (BAKHTIN, 2005).

Nessa perspectiva, importa trazer o conceito de multimodalidade, que reporta ao conjunto de recursos semióticos que constituem os textos e que evidenciam que a produção de sentidos extrapola a dimensão verbal. Kress e Van Leeuwen (2001) defendem que a multimodalidade constitui um campo de estudos que se ocupa da análise

dos modos de significação modernos, incluindo várias formas semióticas envolvidas no processo de representação e comunicação. Nesse mesmo sentido, Jewitt (2013) concebe a multimodalidade a partir das abrangências para além da comunicação verbal, incluindo os movimentos que produzem efeito para compreensão da interação.

É importante ressaltar que a distinção entre multimodalidade e multissemiose não é consenso entre os autores que investigam essa questão. Rojo e Barbosa (2015), por exemplo, garantem que o texto multimodal ou multissemiótico, termos tomados como sinônimos,

é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeo, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

Dessa maneira, não se pretende explorar a pertinência da noção de um ou de outro conceito, mas de expor e entender como esses conceitos são abordados pelos autores que pesquisam a questão aqui tratada.

### **3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR E O PLANEJAMENTO DA AULA**

É notório que a formação continuada de professores (ALTENFELDER, 2004, 2010) deve comportar a estreita articulação entre formação continuada e atividade docente, sendo partes integrantes, promovendo uma relação dialética. Concebe-se a formação continuada como possibilidade de o professor resgatar suas potencialidades e capacidades, vislumbrando modos mais integrados de pensar, agir e sentir que se adequem a essa nova realidade que enseja outros caminhos didáticos de oportunidades para o ensino e aprendizagem a partir de tecnologias digitais.

A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE) desenvolve uma política educacional pública de formação continuada para professores com realização que corresponde a quatro vezes ao ano, sendo uma formação a cada bimestre. Nesse caso, trata-se de uma formação continuada para professores técnicos/pedagógicos formadores

de Língua Portuguesa das 16 Gerências Regionais do Estado (GREs), sendo dois técnicos por GRE, totalizando 32 técnicos, cuja função é ser multiplicador da formação continuada ofertada pela Gerência de Políticas Educacionais dos Anos finais do Ensino Fundamental (GEPAF), subordinada à Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE) para professores lotados em escolas de suas respectivas gerências regionais.

Para tanto, a equipe de Língua Portuguesa da GEPAF construiu a pauta formativa, com todo o percurso formativo com vistas a ser realizado no modo assíncrono e síncrono, utilizando diversos gêneros multissemióticos em várias atividades propostas para leitura e produção.

Nessa pauta formativa, foram construídos o tema, os objetivos, conteúdos, habilidades previstas no Currículo de PE, relacionadas ao tema e objetivos, e um quadro esquemático contendo as categorias das atividades. Foram construídas 7 atividades, sendo 5 destas no modo assíncrono, que deveriam ser trabalhadas pelos participantes uma semana antes da data prevista da formação. Para tanto, foi enviado por e-mail e por grupo de WhatsApp um arquivo PDF em formato de cartaz com o Percurso Formativo de cada atividade com acesso via um link, elaborado pelo aplicativo Canva, caracterizando o modelo de sala de aula invertida; e as 2 demais atividades foram realizadas no modo síncrono, no dia da formação, 09 de junho de 2021, das 14h00 às 17h00, por meio da plataforma Zoom: <https://us02web.zoom.us/j/82996333609>.

Para cada atividade, foram adicionadas as categorias: nome da atividade, objetivo e a habilidade, o que faz o formador, o que faz o participante, tempo estimado para a atividade, material e ferramenta necessários, técnico responsável. Além disso, a formação foi centrada no Campo de Atuação Jornalístico-Midiático e nas Práticas de Linguagem da Oralidade, de acordo com o Currículo de Pernambuco (2018).

Buscou-se trabalhar com essa temática a partir de reconhecer que a oralidade é um meio privilegiado de interação e comunicação. Ocupa posição de centralidade nas relações humanas e na constituição da subjetividade. É fundamental aos processos de ensino e aprendizagem, além de ser uma prática de linguagem da BNCC (2017) e do Currículo de PE (2019). Sabe-se que há um preponderância no ensino da escrita nas



escolas, assim, a fim de implementar efetivamente o Currículo, cabe ao poder público desenvolver formações de modo a qualificar o corpo docente para exercer a sua práticas nas escolas.

Nessa perspectiva, durante o percurso formativo assíncrono, os técnicos/pedagógicos participantes receberam o cartaz com os links do material com as atividades, tais como: (1) Enquete: fazer um levantamento de temas relevantes ao contexto social, a partir do formulário google forms; (2) Curadoria de textos: ler e analisar textos sobre o tema escolhido na enquete, por meio de um padlet; (3) Fórum: opinar sobre o tema, por meio do mentimeter; (4) Ação/ planejamento da gravação: planejar um roteiro para a gravação de um vídeo, por meio de uma tabela disponibilizada numa pasta do docs google; (5) Hora de gravar: gravar o vídeo sobre o tema escolhido, expondo a opinião sustentada por argumentos, por meio do aplicativo Flipgrid.

Já no encontro síncrono da formação, houve a apresentação da pauta da formação, a retomada do percurso formativo, uma leitura deleite, discussão do aporte teórico acerca do tema, foi realizada a análise dos vídeos produzidos no modo assíncrono, utilizando as rubricas de avaliação disponibilizadas, que estavam postadas no forms. Os vídeos foram postados no padlet. No momento da síntese da formação, foram Analisadas as habilidades selecionadas, reconhecendo a articulação entre as práticas de linguagem e o papel da oralidade, por meio de uma participação interativa e dialogada de todos os participantes. Em todo o percurso formativo, foi utilizada a técnica de observação participante.

É importante salientar que o método utilizado nessas formações privilegiam a natureza qualitativa de pesquisa, análise e compreensão dos fenômenos e objetos abordados. Quanto às estratégias didáticas e seleção dos gêneros textuais/discursivos, pode-se afirmar que há um alinhamento nos postulados de Dolz e Schneuwly (2010), Dolz (2004), Marcuschi (2003, 2002), Kress e Van Leeuwen (2001), Rojo e Barbosa (2015).

Na esteira dessas considerações, notadamente, pode-se destacar a importância da oralidade como prática social, uma vez que esta proporciona aos indivíduos a inserção em grupos com os quais se afinam, identificando-se regionalmente e socialmente. Isso

significa que esse identificador é um fator que demonstra o tratamento de igualdade de relevância que se deve manter às duas modalidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito de uma formação continuada desse porte é conseguir chegar até a sala de aula o que foi desenvolvido e trabalhado com os professores técnicos/pedagógicos, fazendo ajustes necessários dessa operacionalidade implementada na formação a fim de ser efetivada com os professores e que estes desenvolvam com os estudantes. Foi necessário pensar e utilizar diversos recursos tecnológicos digitais como forma de verificar a sua eficácia como prática pedagógica para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa utilizando gêneros multissemióticos e multimodais com ênfase na oralidade.

Diante dos resultados obtidos com a participação efetiva dos professores técnicos/pedagógicos, percebeu-se que as dificuldades encontradas por alguns membros reportam-se ao não conhecimento de alguns aplicativos e mídias digitais, desencadeando uma dificuldade no acesso e participação nas atividades assíncronas, mesmo com o uso de tutoriais. Ocorreram outros problemas com conexão no modo síncrono, pois alguns profissionais não conseguiam ficar conectados em rede, com oscilação, com várias entradas e saídas da videochamada. Contudo, pode-se afirmar o interesse em permanecer conectado, participando, dialogando, construindo e socializando conhecimentos a partir das tecnologias e mídias digitais com a noção real de que este é o novo caminho e possibilidade das práticas pedagógicas nas escolas para utilização e consumo dos gêneros multissemióticos. Percebeu-se que a maioria dos participantes utilizou de modo equivocado os conceitos e o uso em relação a oralidade e oralização, conforme o próprio Currículo de Pernambuco (2019) alerta.

Importa ressaltar que a BNCC e o Currículo de Pernambuco apresentam habilidades relacionadas ao uso de gêneros multissemióticos na oralidade, o que, por sua vez, o uso de tecnologias digitais é primordial, logo o professor deve desenvolver suas próprias habilidades, participando efetivamente das formações continuadas, a fim de aprimorar o

seu conhecimento e uso pedagógico acerca desses gêneros e das tecnologias e mídias digitais com os estudantes.

Por fim, cabe pontuar que, embora o caráter multissemiótico dos novos textos/enunciados, marcados por uma intercalação de linguagens/semioses, mídias seja um fator a ser considerado nos efeitos de sentidos nos textos de gêneros multissemióticos, convém ainda considerar que esses gêneros são realizados/constituídos em práticas sociais de linguagem, sobretudo na língua oral, que foi o objeto dessa formação, e que envolvem determinadas práticas de letramentos, e, portanto, são gêneros situados sociocultural e historicamente e pertencentes a determinados campos ideológicos de comunicação. Dessa forma, o professor deve mobilizar ferramentas e mecanismos de modo a desenvolver no estudante habilidades que garantam o uso pleno da língua oral em instâncias públicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, MI. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2005.
- ALTENFELDER, A. H. **O papel da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro no processo de formação continuada dos professores participantes**. 195 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ALTENFELDER, A. H. **Formação continuada: os sentidos atribuídos na voz do professor**. 2004. 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Consed, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 set. 2022.
- DARLING-HAMMOND, L. et al. **Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world**. Stanford: Jossey-Bass, 2017. ISBN: 978-1-119-36960-8.

- DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M. ; GAYDECZKA, B. ; BRITO, K. S. (Org.) . **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo. Parábola Editorial, 2011.
- DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010.
- DOLZ, J. L' oral em didactiques du français. Um objet irréductible aux disciplines contributives. In: Chateland,G. et al. **Unité et Pluralité**, 2004.
- JEWITT, C. Multimodal methods for researching digital technologies. **The sage handbook of digital technology research**, SAGE: Los Angeles, 2013..
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. El discurso multimodal. **Los modos y medios de la comunicación contemporânea**, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita**: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionizio, A. P. et al. (2002) (Orgs) **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro. Lucerna, 2002.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: ensino fundamental: área de linguagens / Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Frederico da Costa Amâncio, Maria Elza da Silva. Recife: A Secretaria, 2019.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

## **SOBRE O AUTOR/ A AUTORA:**

Doutora em Educação, na linha de pesquisa em Aprendizagem, Formação e Inclusão Socioeducativa, com temática de tese que versa sobre as Propostas de Atividades na Língua Oral no Livro Didático de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos. Mestre em Linguística, pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialização Lato sensu em Leitura, Compreensão e Produção de Textos, pela Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Linguística e Educação, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Produção textual (oral e escrito), Linguagem de mídias, Linguística de texto, Variações linguísticas, Gêneros textuais, Leitura, Compreensão e Produção de Textos, Análise do Discurso. Atua como Técnica de Ensino em Língua Portuguesa na formação de professores da Secretaria de Educação de Pernambuco, Professora do UNIFBV Wyden e FOCCA.