

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERIORIZAÇÃO-AGEUFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - BACABAL

MARIA KELCILENE DA SILVA SOUSA

MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: práticas de
leitura e escrita a partir do uso dos gêneros textuais/discursivos no 6º ano do Ensino
Fundamental

**BACABAL - MA
2024**

MARIA KELCILENE DA SILVA SOUSA

MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: práticas de leitura e escrita a partir do uso dos gêneros textuais/discursivos no 6º ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras – PPGLB/UFMA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Pós-graduação em Letras – UFMA – Campus Bacabal.
Orientador: Prof. Dr. Luís Henrique Serra

Data da Aprovação: __/__/__

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luís Henrique Serra- PPGLB
(Orientador e Presidente)

Profa. Dra. Kelly Almeida de Oliveira - PPGEB
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. Paulo da Silva Lima – PPGLB
(Examinador Interno)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva Sousa, Maria Kelcilene da.

MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA :
práticas de leitura e escrita a partir do uso dos gêneros
textuais/discursivos no 6º ano do Ensino Fundamental /
Maria Kelcilene da Silva Sousa. - 2025.

113 f.

Orientador(a): Luis Henrique Serra.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Letras - Bacabal, Universidade Federal do Maranhão,
Bacabal, 2025.

1. Multiletramentos. 2. Gêneros Textuais e
Discursivos. 3. Livro Didático. 4. Ensino de Língua
Materna. I. Serra, Luis Henrique. II. Título.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por me ensinar que tudo acontece no tempo certo e que a espera, quando guiada pela fé, traz frutos inimagináveis. Foi no tempo d'Ele que esta conquista se concretizou, e a Ele dedico minha eterna gratidão.

À minha família, de modo especial aos meus filhos e à minha irmã Tailane, meu alicerce inabalável, que acolheu minhas angústias, vibrou com minhas conquistas e caminhou ao meu lado nessa intensa jornada. Cada passo dado foi também de vocês, que compreenderam minhas ausências e preencheram com amor os momentos em que não pude estar presente. Minha eterna gratidão, especialmente à minha mãe, Maria Helena, que sempre me encorajou a ir além, mesmo quando duvidei de mim mesma. Ao meu namorado, pelo amor incondicional, pela parceria constante e pela paciência nos dias intensos de estudo.

Ao meu querido amigo Eldo de Melo Viana, gostaria de expressar minha profunda gratidão pela sua generosidade e amizade inestimável. Saiba que sou imensamente grata pelo seu apoio e compreensão; sua ajuda foi fundamental para que eu chegasse até aqui. Tenho a certeza de que, sem sua amizade, esse caminho teria sido muito mais difícil. Agradeço de coração por tudo o que fez por mim!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luís Henrique Serra, por sua confiança, paciência e sabedoria. Mais do que um orientador, foi luz no meu caminho, oferecendo ensinamentos que ultrapassaram os limites deste trabalho e me transformaram como pessoa, professora e pesquisadora. Ser sua orientanda foi uma honra indescritível.

Às minhas queridas companheiras de mestrado, por cada conversa, cada incentivo e cada momento compartilhado – das dificuldades às celebrações. Nossa caminhada juntas tornou essa jornada mais leve e significativa.

À professora da banca examinadora, Prof.^a Dra. Kelly Almeida, por me acompanhar desde o Seminário de Pesquisa e contribuir com tanto carinho para o aprimoramento deste trabalho, e ao Prof. Dr. Paulo, cujas observações minuciosas e empáticas, desde suas aulas até a qualificação foram fundamentais para meu crescimento. Aprendi imensamente com vocês e sou grata por cada contribuição.

Ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus de Bacabal, por todo o suporte ao longo dessa jornada.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa trajetória, o meu mais sincero e profundo muito obrigada!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	19
2.1 Gêneros textuais/ discursivos e o ensino de Língua Portuguesa	24
2.1.1 Do Letramento aos Multiletramentos.....	34
2.3 Fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos.....	43
2.4 O Livro didático e as aulas de Língua Portuguesa: alguns pontos	47
2.5 Componente Curricular de Língua portuguesa nos anos finais.....	55
3 METODOLOGIA.....	59
4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO <i>JORNADAS - NOVOS CAMINHOS: LÍNGUA PORTUGUESA (2022)</i> SOB A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS	67
4. 1 Seleção do Corpus da Pesquisa	68
4. 2 A representação dos gêneros textuais/discursivos presentes no Livro	73
4. 3 A presença dos multiletramentos no Livro Didático Jornadas - Novos Caminhos	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	111

RESUMO

Nos últimos anos, tem-se observado um crescimento significativo do interesse pela abordagem dos multiletramentos na área da Linguística Aplicada, especialmente nas discussões sobre o ensino da língua materna no nível fundamental. Centrando-se nessas discussões, esta investigação propõe analisar a presença da abordagem dos multiletramentos no livro didático, com foco específico no uso dos gêneros textuais/discursivos. O trabalho fundamenta-se na Linguística Aplicada, nos Gêneros Discursivos e na Teoria dos Multiletramentos. Recorreremos aos estudos e reflexões de Bakhtin (2003), Geraldi (1993), Soares (2003, 2004), Rojo (2009, 2012), Pinheiro (2013), Ribeiro (2012), Serra (2016, 2017), entre outros. Este estudo foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa, com a técnica de bibliográfica e documental. O foco está na análise qualitativa do livro didático *Jornadas: Novos Caminhos do 6º Ano*. A pesquisa examina como os conceitos de letramentos e multiletramentos estão inseridos nas propostas de produção de textos do livro didático de LP a partir de suas explicações e atividades. O cerne desta pesquisa reside na importância de compreender como a integração dos multiletramentos pode promover uma educação mais alinhada às práticas sociais contemporâneas, habilitando os estudantes a atender às demandas sociais e comunicativas que circulam na sociedade atual. Nesse viés, a análise do livro demonstra que o material didático oferece uma abordagem eficaz para o desenvolvimento de um letramento crítico e inclusivo, considerando a diversidade de linguagens e contextos comunicativos contemporâneos. Além disso, propõe aos alunos o contato com diferentes gêneros textuais e promove a reflexão sobre seus contextos de produção e implicações sociais, o livro contribui para a formação de um pensamento analítico e consciente, alinhado aos princípios de letramento crítico. A inclusão de gêneros como notícias, crônicas, memes e podcasts prepara os estudantes para a participação ativa na sociedade, enquanto a organização do conteúdo segue a teoria dos multiletramentos, que valoriza as múltiplas formas de linguagem e as variações culturais, tecnológicas e sociais nas práticas discursivas atuais. Na análise do livro, observamos que, embora as autoras apresentem atividades e temas envolvendo diferentes gêneros textuais, como poemas e notícias, o tratamento das múltiplas semioses nos materiais ainda se limita, sem um aprofundamento na proposta central dos multiletramentos. Essa proposta, no entanto, vai além de um simples uso de diferentes gêneros, buscando ampliar o repertório discursivo dos alunos por meio de diversas formas de linguagem, como textos multimodais, mídias digitais, produções audiovisuais e manifestações orais, alinhadas à sua cultura e visão de mundo. A valorização das linguagens regionais e das narrativas locais permite que os estudantes reconheçam suas experiências como legítimas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, práticas pedagógicas que incentivam a ressignificação da história e da cultura de grupos marginalizados desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de uma consciência crítica, essencial para formar cidadãos engajados e socialmente responsáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Gêneros Textuais e Discursivos. Livro Didático. Ensino de Língua Materna.

RESUMEN

En los últimos años, se ha observado un crecimiento significativo del interés por el enfoque de los multiletramientos en el área de la lingüística aplicada, especialmente en las discusiones sobre el contexto de la enseñanza de la lengua materna en el nivel fundamental. Centrándose en estas discusiones, esta investigación propone analizar la presencia del enfoque de los multiletramientos en el libro de texto *Jornadas: Nuevos Caminos de Lengua Portuguesa* del 6º grado, con un enfoque específico en el uso de los géneros textuales/discursivos. En este sentido, la presente investigación ofrece una reflexión sobre la inserción de los multiletramientos en las propuestas presentadas en el libro de texto de lengua portuguesa, influyendo en la metodología empleada en la enseñanza de lenguas. El trabajo se fundamenta en la Lingüística Aplicada, los Géneros Discursivos y la Teoría de los Multiletramientos. Recurrirémos a los estudios y reflexiones de Bakhtin (2003), Geraldi (1993), Soares (2003; 2004), Rojo (2009; 2012), Pinheiro (2013), Ribeiro (2012), Serra (2016, 2017), entre otros. Este estudio fue realizado a partir de un enfoque bibliográfico y documental. El foco está en el análisis cualitativo del libro de texto *Jornadas: Nuevos Caminos* del 6º grado. La investigación examina cómo los conceptos de letramiento y multiletramientos están integrados en las propuestas de producción de textos del libro de texto de Lengua Portuguesa a partir de sus explicaciones y actividades. El núcleo de esta investigación reside en la importancia de comprender cómo la integración de los multiletramientos puede promover una educación más alineada con las prácticas lingüísticas contemporáneas, habilitando a los estudiantes para atender las demandas sociales y comunicativas que circulan en la sociedad actual. En este sentido, el análisis del libro muestra que el material didáctico ofrece un enfoque eficaz para el desarrollo de un letramiento crítico e inclusivo, considerando la diversidad de lenguajes y contextos comunicativos contemporáneos. Al proponer a los estudiantes el contacto con diferentes géneros textuales y fomentar la reflexión sobre sus contextos de producción e implicaciones sociales, el libro contribuye a la formación de un pensamiento analítico y consciente, alineado con los principios del letramiento crítico. La inclusión de géneros como noticias, crónicas, memes y podcasts prepara a los estudiantes para la participación activa en la sociedad, mientras que la organización del contenido sigue la teoría de los multiletramientos, que valora las múltiples formas de lenguaje y las variaciones culturales, tecnológicas y sociales en las prácticas discursivas actuales. En el análisis del libro, observamos que, aunque las autoras presentan actividades y temas que involucran diferentes géneros textuales, como poemas y noticias, el tratamiento de las múltiples semiosis en los materiales aún se limita al profundizamiento de la propuesta central de los multiletramientos. Este enfoque, sin embargo, va más allá del simple uso de diferentes géneros, buscando ampliar el repertorio discursivo de los estudiantes a través de diversas formas de lenguaje, como textos multimodales, medios digitales, producciones audiovisuales y manifestaciones orales, alineadas con su cultura y visión del mundo. La valorización de los lenguajes regionales y de las narrativas locales permite que los estudiantes reconozcan sus experiencias como legítimas, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, las prácticas pedagógicas que fomentan la resignificación de la historia y la cultura de los grupos marginados juegan un papel fundamental en el desarrollo de una conciencia crítica, esencial para formar ciudadanos comprometidos y socialmente responsables.

PALABRAS CLAVE: Multiletramientos. Géneros Textuales y Discursivos. Libro de Texto. Enseñanza de la Lengua Materna.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro Didático <i>Jornadas: Novos caminhos – Língua Portuguesa</i> do 6º ano do Ensino Fundamental.....	64
Figura 2 - Apresentação da coletânea aos professores.....	71
Figura 3 - Conhecendo o livro didático.....	74
Figura 4 - Trecho do livro: como fazer uma pesquisa escolar no tópico aprender a aprender.....	81
Figura 5 - Quadro de organização das unidades do 6º ano.....	84
Figura 6 - Quadro de organização das unidades do 6º ano.....	87
Figura 7 - Produção escrita.....	87
Figura 8 - Capa da unidade 2.....	89
Figura 9 - Produção de Leitura.....	89
Figura 10 - Atividade de leitura	90
Figura 11 - Cultura Digital: O verbal e o Visual na Internet.....	91
Figura 12 - Capa da unidade 4.....	94
Figura 13 - Capa unidade 4.....	94
Figura 14 - Atividade de leitura.....	95
Figura 15 - Exploração do texto.....	95
Figura 16 - Produção escrita e oral.....	97
Figura 17 - Planejando o texto.....	97
Figura 18 - Produção escrita.....	99
Figura 19 - Explorando o texto.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Gêneros Textuais: características e classificação.....	30
Quadro 2 - Tipos de letramentos.....	39
Quadro 3 - Componentes que integram o “como” da Pedagogia dos Multiletramentos.....	46
Quadro 4 - Gêneros textuais presentes nos eixos de Leitura, produção de texto e oralidade, divididos nas unidades do livro para a turma do 6º ano do Ensino Fundamental.....	65
Quadro 5: Objetivo das sessões do livro.....	76

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GNL	Gêneros Novos de Letramento
GNL	Grupo de Nova Londres
LD	Livro Didático
LDP	Livro Didático de Português
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do livro Didático
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SEMED	Secretaria de Educação
TDIC	Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação

Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodologicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação, e não a ruptura ocorre na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se, então permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodologicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (Freire, 2011 p. 31-32)

1 INTRODUÇÃO

No vasto horizonte da educação, trago as palavras de Paulo Freire como farol na tempestade, guia e mentor da minha jornada. Nelas, encontro o eco da escola pública, guardiã das chaves que abrem as portas do entendimento da palavra e do mundo. Minha¹ alma se moldou na pedagogia, sob o manto de um programa que formou minhas asas de professora. Na sala de aula, sou alquimista, mesclando curiosidade e conhecimento, traçando uma identidade em constante metamorfose. Cada encontro com o aluno é um passo em direção ao meu próprio aperfeiçoamento, um voo que me eleva e me desafia.

Foi esse impulso, essa sede de saber que me conduziu às letras, ao estudo da Linguística. Aqui, rompo as barreiras da pedagogia tradicional, mergulhando em águas mais profundas, onde o ensino da língua portuguesa se renova. Vejo a necessidade imperiosa de a escola se dedicar a uma análise crítica dos textos que circulam pelo mundo, refletindo a vida em suas múltiplas esferas. Assim, avanço com o coração cheio de esperança e a mente aberta, buscando sempre redimensionar o ensino, para que cada palavra escrita ou falada seja um elo que une, esclarece e transforma.

O ato de ensinar não é isolado nem se encerra em si mesmo; é a parte principal do desenvolvimento de novas habilidades que necessitam ser construídas a partir de novos conceitos, estruturando a aprendizagem do educando. Desse modo, a reflexão sobre o ensino da língua materna permeia as condições de produção dos gêneros textuais, as práticas estabelecidas para o ensino de leitura e escrita e tem por base a busca de metodologias capazes

¹ Na Introdução, utilizei a primeira pessoa do singular para expressar minha motivação pessoal para a pesquisa, destacando as etapas vivenciadas antes da elaboração desta dissertação. Descrevi experiências e reflexões pessoais sobre meu percurso acadêmico a partir do olhar reflexivo dos textos de Paulo Freire, que serviram de inspiração para a pesquisa das diferentes linguagens, por meio das diversas leituras de mundo que realizamos ao longo de toda a trajetória acadêmica. Além disso, empreguei a primeira pessoa do plural, considerando que escrever é um ato dialógico, no qual nosso trabalho é construído por múltiplas vozes.

de responder as demandas atuais do processo de ensino aprendizagem, de forma equitativa que considere o aluno, ativo em seu processo de conhecimento.

A trajetória no magistério é marcada pela reflexão e pela busca de compreensão dos mecanismos que facilitem o aprendizado do aluno, principalmente no que tange à escrita e à compreensão do texto. A experiência na docência leva-me a entender a problemática dessa construção desde o ensino básico, visto que o aluno apresenta sérias dificuldades em formular um texto, fazer inferências ou utilizar sua função social. É perceptível que a ausência de uma mediação correta na produção de textos impede que o aluno se aproprie das habilidades de compreensão e interpretação textual, refletindo de maneira negativa nos vários níveis de ensino. É pertinente que nos conduzamos nessa reflexão voltados para a ideia de Marcuschi (2008), pois o autor relata que o ensino da Língua Portuguesa não deverá apenas se deter em ensinar o aluno a entender as regras de boa formação de sequências linguísticas, mas é necessário privilegiar as variedades de textos em sua vida diária.

Na formação de professores, fui movida a conhecer as diversas teorias educacionais em um campo vasto sobre o conhecimento das aprendizagens, a formação dos sujeitos e um cabedal de estratégias de ensino. Esse movimento me levou a entender que a minha prática se constrói na sala de aula, onde me permito repetir a curiosidade epistemológica e imprimir uma identidade docente, que se transforma a partir do movimento da formação do outro. Portanto, ao ingressar no curso de pós-graduação em Letras, identifiquei-me com as teorias da Linguística Aplicada, que consideram a linguagem uma prática social, compreendendo a língua não apenas como um amontoado de regras, mas como um reflexo dinâmico da cultura e da transformação social.

Essa travessia formativa, marcada pela desconstrução de certezas e pela reconstrução de um novo olhar pedagógico, não se dá em um terreno neutro. Ela está profundamente atravessada pelas realidades sociais, econômicas e educacionais do lugar onde se atua. A formação docente crítica exige, portanto, que se olhe para além de si, que se compreenda o contexto em que o ensino ocorre, reconhecendo os desafios que afetam diretamente o trabalho do professor e o processo de aprendizagem dos alunos. É nesse movimento entre a subjetividade da formação e a objetividade das condições educacionais que se revela a complexidade do ser docente.

Na região onde a pesquisa foi realizada, os índices educacionais apresentam problemas sérios de diversas ordens, o que reduz o índice educacional da região como um todo para níveis graves de aprendizado. Serra (2017), por exemplo, observou que o ensino de língua portuguesa na cidade de Codó, um município importante da região e com um dos melhores desempenhos

econômicos do interior do estado, apresenta índices preocupantes. A prática de sala de aula nas escolas do município ainda é fortemente voltada para um modelo tradicional de ensino. No Município de Coroatá, por sua vez, os índices educacionais também apresentam lacunas no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Prova disso são os dados que evidenciam a defasagem na proficiência leitora e no aprendizado da língua portuguesa nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. No ano de 2021, apenas 25% dos alunos possuíam aprendizado adequado na competência de leitura no 5º ano do ensino fundamental, e apenas 16% dos alunos do 9º ano demonstravam aprendizado adequado para o ensino de Língua Portuguesa (Qedu-INEP 2021)². A partir desses exemplos, podemos perceber que as disparidades de aprendizado refletidas nas provas avaliativas demonstram uma situação alarmante quanto às condições de produção do conhecimento e à configuração do ensino de modo geral, especialmente na realidade maranhense. Isso abre um leque investigativo para que se compreenda em que contexto ocorre as atividades voltadas para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita no contexto educacional.

Considerando essa realidade e a importância do livro didático como um dos únicos recursos disponíveis em sala de aula para o trabalho do professor, o recorte desta pesquisa direciona-se para uma investigação do livro didático como suporte para as práticas de leitura e escrita estabelecidas na escola, bem como da forma de como esse material direciona o trabalho do professor. A ideia é observar até que ponto o livro didático favorece o aluno na ampliação de habilidades e competências linguísticas para a escrita criativa, a partir da produção e utilização dos gêneros textuais/discursivos apresentados nos capítulos do livro escolhido pelos professores da rede municipal.

O estudo se volta, principalmente, para o livro escolhido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2024 para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do município de Coroatá, com ênfase na exploração e nas abordagens que impactam o processo de aprendizagem linguística nessa fase específica da escolaridade.

Diante dessa investigação, a problemática central reside na indagação sobre como os gêneros textuais e discursivos são representados no livro didático *Jornadas: Novos Caminhos de Língua Portuguesa* do 6º ano do Ensino Fundamental e de que forma essas representações contribuem para o desenvolvimento da compreensão do multiletramentos dos estudantes da escola pública. A escolha do livro para as turmas de 6º ano se dá pela necessidade de entender as concepções de ensino abordadas a partir da transição dos anos iniciais para os anos finais do

² Relatório apresentado no site <https://qedu.org.br/municipio/2103604-coroata>.

Ensino Fundamental, em que saberes e concepções mais complexos devem ser desenvolvidos pelos alunos nas séries seguintes.

Cumprir destacar, nessa direção, que o 6^a ano do Ensino Fundamental marca um estágio de transição entre o final dos anos iniciais e o início dos anos finais, no qual, espera-se que, ao final do 5^o ano, o aluno tenha adquirido a habilidade de ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e, assim, ao adentrar ao 6^o ano, aprimorem o aprendizado na leitura e escrita por meio dos gêneros textuais diversos e saibam empregar, com maior autonomia, o que aprenderam nas interações sociais diversas e no desenvolvimento do pensamento crítico, da análise comunicativa, base essencial para a aquisição de novas competências linguísticas para os anos posteriores do Ensino Fundamental - anos finais.

No que se refere ao ensino de língua materna nos anos finais do Ensino Fundamental, as propostas curriculares e pedagógicas que são promovidas em sala de aula ainda continuam a ensinar a partir de um compilado de regras que padronizam e acabam por engessar o ensino da língua, tornando a imagem de uma língua algo irreconhecível para os falantes nativos, além de criar uma série de ideias erradas sobre ela. A partir do postulado teórico de Bakhtin (2016), a língua precisa ser pensada a partir da perspectiva de um conjunto de práticas sociais, considerando o falante como sujeito ideológico que está envolvido por meio da interlocução nas esferas diversas, da construção social e histórica, onde esses sintam-se pertencentes a uma comunidade de falantes que necessita comunicar-se a partir de sua língua e fazer uso social dela.

Para tanto, o objetivo geral da pesquisa é analisar a representação dos gêneros textuais/discursivos presentes no livro didático "*Jornadas: Novos Caminhos de Língua Portuguesa*" do 6^o ano do Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento dos multiletramentos. E, como objetivos específicos: identificar as concepções teóricas descritas na Base Nacional Comum Curricular e sua contribuição no desenvolvimento de práticas da linguagem de leitura/escuta/produção oral e escrita nos dias atuais; investigar como a exploração e produção de diferentes gêneros textuais e discursivos presentes no livro didático potencializam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, contribuindo para uma formação mais abrangente dos estudantes no 6^o ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa está inserida no campo de estudos sobre a produção de saberes escolares e as práticas de leitura, bem como sua relação com os textos e materiais impressos que lhes servem de suporte. Além disso, a relevância da pesquisa no contexto do ensino da língua materna se faz notória, uma vez que a investigação sistemática sobre a inserção e abordagem

dos multiletramentos no livro didático contribui não apenas para a compreensão teórica do fenômeno, mas também fornece subsídios metodológicos para os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes na promoção de habilidades e competências linguísticas condizentes com as demandas contemporâneas.

A filiação prática da pesquisa será à luz da abordagem qualitativa-interpretativa, no intuito de considerar a análise de dados que tome por posicionamento as particularidades da pesquisa de forma panorâmica e multilateral. Com relação a essa abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa e, quanto aos objetivos, este estudo é classificado como exploratório (Gil, 2010).

O material de análise desta pesquisa será ancorado a partir das leituras e resenhas de bibliografia de autores do estudo da linguística aplicada. Para Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre o assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Por se tratar da análise de forma sistemática da representação dos gêneros textuais e discursivos presentes no livro didático "*Jornadas: Novos Caminhos de Língua Portuguesa*", direcionado ao 6º ano do Ensino Fundamental, a pesquisa documental é mais propícia para atender às demandas da análise, visto que o método envolve uma investigação detalhada dos tipos de textos e discursos presentes na obra, explorando suas características estruturais, linguísticas e comunicativas. Além disso, busca compreender as intenções pedagógicas subjacentes à seleção e organização desses gêneros no livro didático, avaliando seu impacto potencial no desenvolvimento linguístico, comunicativo e cultural dos estudantes. A pesquisa documental inclui a análise de diversos documentos associados ao livro, como guias pedagógicos, planos de aula e atividades propostas, proporcionando uma visão abrangente e crítica do papel educacional dos gêneros textuais e discursivos no ensino de língua portuguesa no contexto escolar.

Nesse sentido, a investigação sobre os multiletramentos e os gêneros textuais/discursivos no contexto específico do livro de língua portuguesa não apenas enriquece o debate acadêmico sobre esse componente importante do currículo escolar, mas também oferece insights valiosos para aprimorar as estratégias de ensino-aprendizagem no campo da linguagem e da literatura na prática do professor dessa disciplina, a fim de promover mudanças nos quadros que se apresentam na realidade brasileira.

Nas seções seguintes, realizaremos uma análise da literatura sobre o ensino da língua materna, com foco nos gêneros textuais/discursivos, explorando diversas abordagens que

destacam a presença e a variedade dos gêneros na sociedade. Vamos apresentar como os gêneros se manifestam e, ao final, abordaremos as teorias que discutem a integração dos gêneros no ensino da língua portuguesa. Inicialmente, ofereceremos uma visão geral sobre o conceito de gênero textual/discursivo e, em seguida, apresentaremos diferentes perspectivas de autores sobre o assunto.

Diante disso, cumpre esclarecer, por fim, a perspectiva teórica de multiletramento da qual partimos. A abordagem adotada aqui partirá do pressuposto apresentado pelo *New London Group* (1996), que entende o multiletramento como a habilidade de compreender, interpretar e produzir uma variedade de textos em diferentes mídias e modos de comunicação. Dessa forma, a noção de multiletramento vai além da prática de uma alfabetização tradicional, abandonando a decodificação de textos presentes nos materiais didáticos tradicionais e incorporando novas linguagens - visuais, sonoras, digitais e tantas outras formas de expressão presentes na contemporaneidade.

2 AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste trabalho, a base teórica adotada em relação à linguagem está centrada na abordagem enunciativa-discursiva de Bakhtin (2016). Este estudo defende a utilização dos gêneros textuais/discursivos no ensino de línguas, argumentando que toda ação escolar deve integrar as produções orais e escritas dos alunos, a fim de estimular o conhecimento sistemático dos gêneros e de seu desempenho em práticas sociais reais e cotidianas.

Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo e teórico literário russo cujas ideias exerceram profundo impacto nos estudos linguísticos e literários. Ele desenvolveu suas teorias em um período de significativa transformação política e intelectual na Rússia do século XX. Bakhtin propôs uma análise acerca da concepção da linguagem, entendendo-a como um processo dinâmico de interação social e enfatizando o papel crucial do diálogo na construção de significados linguísticos. Suas obras continuam a ser estudadas e debatidas por sua abordagem inovadora sobre os gêneros discursivos, além de outros temas como polifonia e a relação entre linguagem e ideologia. (Bakhtin, 2016).

O construto teórico da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos trouxe contribuições relevantes para os estudos linguísticos e literários no ocidente, especialmente a partir da década de 1970, quando suas ideias passaram a ser amplamente estudadas, ultrapassando as fronteiras da Rússia. A partir de 1972, suas obras foram disseminadas por pesquisadores, tornando-se fundamentais para os estudos da linguagem, explorando suas interações com a história, cultura e sociedade. Bakhtin argumentou que as relações entre linguagem e sociedade são inseparáveis, e que as diversas esferas da atividade humana constituem domínios de práticas sociais que criam certos padrões de uso da linguagem. Isso resulta também na formação de contornos de enunciados relativamente estáveis, denominados gêneros discursivos.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto aos campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (Bakhtin, 2003, p. 261).

Seguindo essa linha de pensamento, Bakhtin defendeu que toda utilização da língua ocorre dentro de um determinado gênero discursivo, mesmo que os falantes não estejam conscientes disso. A diversidade desses gêneros é ampla, abrangendo desde interações cotidianas até formas mais elaboradas de comunicação oral e escrita.

Para Marcuschi (2011, p. 18):

O estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas (grifos do autor).

Para compreender as posições aqui assumidas, este estudo conduzirá uma reflexão acerca da teoria dialógica de Bakhtin, nas discussões sobre gêneros como linguagem, discurso e interação. Levando em consideração que é a partir do domínio da utilização de determinados gêneros, relevantes para os grupos sociais dos quais fazem parte, que o educando se torna proficiente em suas práticas comunicativas. O conceito de interação, proposto nos estudos de Bakhtin, faz com que se perceba a importância do aluno interagir com determinado gênero de texto no processo de leitura e produção. Se, de um lado, os enunciados são infinitos e variados, do outro, possuem formas típicas que se adaptam a múltiplas situações, sejam elas verbais ou escritas.

Nesse contexto, reiteramos nossa escolha pelo termo "gênero textual/discursivo" para descrever essas categorias, considerando que a concepção de linguagem é interlocutiva. Os falantes de uma língua empregam-na em diversas esferas da atividade humana, com formas, estilos e intenções próprias. Bakhtin (2016) destaca que os gêneros discursivos são regulados pelas necessidades sociais e pelas interações comunicativas entre os indivíduos. Isso significa que, ao utilizar um gênero discursivo, o falante está não apenas seguindo uma convenção linguística, mas também se posicionando diante de um interlocutor, realizando uma ação discursiva que busca uma resposta ou uma reação. O uso de um gênero discursivo, portanto, implica um movimento de adaptação da linguagem ao contexto social e comunicativo.

Por outro lado, Jean-Paul Bronckart, em sua abordagem interacionista sócio-discursiva, propõe que a linguagem deve ser vista como ação no contexto social. Bronckart, em obras como *Atividades de Linguagem, Texto e Discursos* (2009), destaca que os gêneros textuais, ao contrário de serem apenas classificações formais, devem ser entendidos como estruturas interativas que permitem a produção de sentidos dentro de uma situação de comunicação. Sua abordagem coloca a interação como central no processo de construção do significado, o que se alinha à ideia de Bakhtin de que a linguagem é dialógica e se constrói no encontro com o outro. Para Bronckart, a ação comunicativa está intimamente ligada à forma textual, pois envolve a produção de textos que não são apenas construções individuais, mas sim respostas a necessidades interativas.

Ao adotar as perspectivas de Bakhtin e Bronckart, percebemos que os gêneros discursivos não devem ser encarados apenas como um conjunto de convenções ou normas a serem seguidas, mas sim como estruturas dinâmicas que permitem aos indivíduos interagir e negociar sentidos. A escolha de um gênero discursivo, em suas diferentes formas, está diretamente ligada ao contexto social, ao papel do interlocutor e à finalidade comunicativa. Nesse sentido, a aprendizagem de gêneros textuais e discursivos vai além da simples compreensão formal de um texto; envolve também a compreensão do papel social da linguagem e de como ela opera nas relações entre as pessoas.

Portanto, independentemente da filiação teórica, Bronckart (2009) recorre a uma base comum das ideias de Bakhtin, caracterizando os gêneros textuais/discursivos como componentes essenciais da construção linguística, que emergem desse processo dinâmico. É necessário, no entanto, atentar-se para a diferença entre os elementos dessa escola, especialmente no que diz respeito à qualificação do substantivo gênero como “textual” ou “discursivo”. Rojo (2005) aponta que a diferença entre esses dois elementos está no fato de que o primeiro faz referência à materialidade do texto, enquanto o outro considera a dimensão social-histórica e processual do gênero. Nas palavras da autora:

Ambas as vertentes se encontravam enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos; a segunda – teoria dos gêneros de textos –, na descrição da materialidade textual. (Rojo, 2005, p. 185).

Entendemos, portanto, com Rojo (2005), que o gênero é um produto complexo, composto por camadas que não podem ser ignoradas em qualquer análise que considere o funcionamento real da língua. Desse modo, buscamos construir uma reflexão que leve em conta tanto os elementos linguísticos quanto os não-linguísticos em nossa discussão e na análise dos elementos do livro didático. Em outros termos, não faremos distinção entre esses dois qualificadores, considerando-os, portanto, sinônimos. Ao longo do texto, os termos gêneros textuais/discursivos, gêneros discursivos e gêneros textuais serão usados indistintamente, assim como ocorre em Bakhtin, no texto *Gêneros do Discurso* (Bakhtin, 2016). No entanto, cabe esclarecer que o aspecto textual nos parece mais relevante ao longo da nossa análise, tendo em vista que a capacidade de leitura e produção textual constitui o principal foco da nossa investigação, estando quase sempre centrada no texto físico.

Desse modo, ao compreendermos a natureza das teorias dos gêneros textuais/discursivos, é possível refletir sobre a robustez desse modelo para a análise e a compreensão das práticas comunicativas, nas quais a interação entre forma, função e contexto é enfatizada. Essa perspectiva teórica não apenas enriquece a compreensão das práticas discursivas que precisam ser construídas metodologicamente nas aulas de língua portuguesa nas escolas, mas também orienta que essas práticas pedagógicas requerem um número significativo de pesquisas avançadas, com o objetivo de promover uma competência comunicativa mais abrangente e contextualizada à diversidade de discursos presentes dentro e fora do contexto escolar.

Os gêneros textuais/discursivos são amplamente discutidos na área da Linguística Aplicada e da Linguística Textual. Esses estudos oferecem um arcabouço teórico que possibilita a compreensão das práticas comunicativas, bem como dos processos de produção e interpretação textual. A abordagem dos estudos de gêneros nos conduz à compreensão de que eles não são apenas formas estruturais, mas construções sociais que emergem e se adaptam conforme as necessidades e convenções das esferas comunicativas em que estão inseridos. Assim, um dos estudos que ganham destaque são as pesquisas de Bronckart (2009), em que o autor reinterpreta teorias já existentes, como as de Bakhtin, sob uma nova abordagem fundamentada no interacionismo sociodiscursivo.

Ao retomar o conceito de texto, Bronckart (2009, p.137) afirma que:

[...] Toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário, e consideramos, conseqüentemente, que o texto é a unidade comunicativa de nível superior. Ao fazer isso, adotamos, ao mesmo tempo, a acepção corrente do termo (segundo a qual esse termo designa todo exemplar de produção escrita: artigo científico, romance, editorial, receita, etc.) e a acepção mais abrangente que tem sido proposta recentemente (segundo a qual esse termo designa também as unidades comunicativas originalmente produzidas em modalidade oral, como as comunicações científicas, as conversações, os sermões, etc.) (Bronckart, 2009, p. 137, grifos do autor).

Ao compreender o fundamento principal da teoria dos gêneros sob o viés socio interacionista, adotamos a seguinte acepção: o ensino de gêneros textuais não se limita à análise de suas estruturas superficiais, mas envolve uma investigação aprofundada das práticas discursivas e das funções sociais que cada gênero desempenha, bem como seu papel histórico e ideológico dentro de uma estrutura social. Isso inclui a identificação das funções pragmáticas, das formas de organização e das estratégias de persuasão e argumentação específicas de cada

gênero presentes no texto, a significado do uso de um determinado gênero em detrimento de outros etc. Dessa maneira, para entendermos a definição de gênero de textos segundo Bronckart, é necessário situá-lo como um produto da atividade de linguagem, que está em constante funcionamento a partir da formação social do sujeito.

[...] Na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais. Em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando o uso do termo **gêneros de textos**) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores. Defendemos também que, no nível de um agente particular, a produção de um texto empírico deve ser concebida como resultado de uma colocação em interface das representações construídas pelo agente sobre sua situação de ação (sobre os motivos, intenções, conteúdo temático a transmitir, etc.) e das suas representações sobre os gêneros de textos indexados disponíveis no intertexto. Nessa visão, todo novo texto empírico é necessariamente construído a partir do intertexto e pertence a um gênero (Bronckart, 2009, p. 137, 138, grifos do autor).

Com o intuito de justificar o uso do termo gêneros textuais, Bronckart se respalda em Foucault e em Bakhtin, destacando que “*Bakhtin (1977, 1978, 1984) é outra de nossas referências maiores, adotou uma abordagem geral bastante próxima à de Foucault*”. Segundo Bronckart (2009),

[...] A terminologia de Bakhtin é muito flutuante devido à evolução interna de sua obra e também, sem dúvida, a problemas de tradução. Os termos *enunciado, enunciação e texto* concorrem claramente para designar a unidade fundamental de análise; os gêneros são mais frequentemente tratados como gêneros do discurso, mas às vezes também como gêneros de texto, e a terminologia usada para seus componentes internos é muito hesitante [...] (Bronckart, 2009, p. 143).

Neste contexto, ao considerar o termo gênero textual/discursivo segundo a concepção de Bronckart, observa-se que ele adota uma posição semelhante à de Bakhtin. Ambos os autores compartilham a visão de que cada gênero possui um conjunto relativamente estável de características discursivas, moldadas por práticas sociais e contextos específicos. Esses gêneros são entendidos como tipos de enunciados que se estabilizam em relação a certas funções comunicativas e contextos sociais. Portanto, a análise dos gêneros requer a compreensão dos fatores contextuais, das intenções comunicativas e das convenções discursivas que os estruturam.

A esse respeito Dias et. al. (2011, p. 151) comentam que

A partir de estudos preliminares, com base em estudiosos nacionais e internacionais, Rojo observou, em primeira instância, que, independentemente da filiação teórica

desses autores [Bronckart, Adam], todos recorriam a uma base comum: os estudos de Bakhtin. No entanto, embora esses autores objetivassem um trabalho com gêneros de enunciados ou com textos pertencentes a um gênero, ao concretizarem suas análises, utilizavam categorias analíticas distintas. Ou seja, os analistas do discurso recorriam às marcas linguísticas determinadas pelas situações de enunciação, que produziam significados e temas relevantes no discurso e, ao fazê-lo, utilizavam um aporte teórico de base enunciativa. Os analistas textuais, por sua vez, recorriam às bases teóricas da linguística textual, com o intuito de analisar a estrutura ou a forma composicional presente na composição dos textos dos gêneros (Dias et al, 2011, p. 151).

Além disso, é necessário considerar a forma como os gêneros textuais/discursivos se relacionam com outras práticas sociais e com as dinâmicas de poder e identidade presentes nas interações e na interlocução dos enunciados. Dessa forma, a compreensão dos estudos sobre a teoria dos gêneros destaca a interdependência entre forma e contexto. Os gêneros textuais são inesgotáveis e resultam da interação entre características linguísticas e exigências situacionais. Em outras palavras, a forma textual é moldada pelas práticas sociais e pelas expectativas dos interlocutores, refletindo e reforçando as normas e convenções da esfera comunicativa em questão.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque, em cada campo dessa atividade, vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016, p. 12).

Ter como base a teoria dos gêneros textuais/discursivos é particularmente relevante no campo da educação, pois a compreensão dos diferentes gêneros pode fundamentar práticas pedagógicas que promovam a competência comunicativa dos estudantes. A abordagem teórica sugere que o ensino da escrita e da leitura deve levar em conta a diversidade de gêneros e suas funções sociais, proporcionando aos alunos a capacidade de se engajar efetivamente em diferentes contextos discursivos.

Cumprir acrescentar que essas ideias sobre os gêneros textuais sustentam a própria perspectiva de ensino de língua materna presente na Base Nacional Comum Curricular, sendo fundamental que a escola as ratifique.

2.1 Gêneros textuais/ discursivos e o ensino de Língua Portuguesa

No tópico anterior, vimos que os estudos Bakhtinianos sobre os gêneros discursivos se pautam no uso linguístico cotidiano, em práticas reais, e que se materializam como “tipos relativamente estáveis de enunciado”. Dessa forma, tais estudos se conectam a uma

percepção da linguagem para além da forma da língua, mas como uma ação social. É importante compreender de que maneira essas concepções criaram, na escola, uma compreensão de como o uso dos gêneros textuais na sala de aula permitirá uma aprendizagem mais significativa. A aquisição da escrita e da leitura por meio de textos reais significa reconhecer a leitura e a escrita como práticas sociais; significa, ainda, dar continuação ao desenvolvimento de capacidades linguísticas do aluno, que se inicia antes mesmo da prática escolar. Dessa forma, a inserção dos gêneros no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa faz-se indispensável, pois contribui para o desenvolvimento da linguagem e funciona como objeto e instrumento de trabalho para os professores.

Diante das diferentes linguagens dos gêneros textuais/discursivos em circulação na sociedade, é essencial prestar atenção às formas de funcionamento e de expressão de cada gênero, analisando como essas formas podem ser integradas às práticas leitoras nas aulas de língua portuguesa, facilitando a construção de sentidos por meio dos multiletramentos. Na era da comunicação digital, o conceito de letramento transforma-se rapidamente, assim como os gêneros textuais. A cultura e o fácil acesso às redes de computadores desempenham um papel significativo na modificação desses conceitos, fazendo com que os gêneros ultrapassem fronteiras e se misturem às manifestações sociais. Nesse contexto, a necessidade de múltiplos letramentos, ou multiletramentos, torna-se evidente (Rojo, 2012).

Historicamente, o processo de aquisição de conhecimento da leitura e da escrita passou por mudanças significativas, sobretudo nas últimas duas décadas, impulsionado por pesquisas e reflexões teóricas que geraram debates sobre redirecionamento e implementação do processo de ensino e aprendizagem. Durante muito tempo, houve grandes preocupações em relação a um modelo de ensino que não favorecia o desenvolvimento da proficiência leitora nas escolas. A educação passou, e, ainda passa, por grandes desafios nessa área. Um deles é o aprendizado significativo na escrita e na leitura, este torna-se foco central de preocupação de vários estudiosos no campo do ensino da linguagem. Desse modo, ensinar a ler e a escrever, historicamente, apresentou-se, a partir de várias concepções teóricas e metodológicas, como um desafio. Cada teoria trazia uma contribuição e tentava superar a anterior na busca por soluções para o baixo índice de aprendizado da leitura e da escrita.

Um exemplo da dificuldade em encontrar a melhor maneira para fazer o aluno desenvolver sua capacidade de leitura e escrita é o que ficou conhecido como a guerra dos métodos de alfabetização, retratada por Soares (2016). Tradicionalmente, eram trabalhados dois tipos de métodos de alfabetização que, ainda hoje, são muito utilizados na prática docente em escolas de alfabetização, sendo eles: (i)os sintéticos, que parte de elementos menores como

sílabas e palavras e os analíticos que partem das palavras, contos ou sentenças. Nos estudos acerca do sistema de alfabetização, o método sintético conduz à aprendizagem de unidades da língua, como a relação entre sons e letras, e deve conduzir às palavras. Assim sendo, este método concebe o ato de ler como a transição de unidades sonoras em unidades gráficas. Já o método analítico, mesmo se preocupando com unidades maiores da língua, como textos orais e escritos, e com a compreensão do que é lido ou escrito pelo aluno, também conduz a um certo artificialismo, pois seu ensino se restringe a cartilhas e a textos muitas vezes sem contexto, processo este que não prioriza o uso social da língua escrita. Os métodos tradicionais de alfabetização, como os apontados por Soares, levavam os alunos a serem meros receptores das informações proporcionadas pelo professor. Seu aprendizado se restringia de maneira descontextualizada, centrada em condições artificiais de ensino e aprendizado (Soares, 2016). De algum modo, a forma como iniciamos o processo de aquisição da leitura e da escrita cria um modelo que é seguido ao longo da formação escolar e estabelece um ciclo difícil, que prejudica a aquisição e é difícil de ser finalizado. Nesse sentido, Suassuna (2010, p. 37) comenta nessa direção que, “A leitura, conforme vem sendo encaminhada na escola, não cumpre suas mais fundamentais funções. Nem mesmo a lúdica, posto que a leitura imposta, ‘para nota’, com objetivos previamente traçados, mata qualquer tipo de prazer que o desvelamento do texto escrito pudesse causar.”. Com opinião semelhante, Serra (2016, p. 4) também comenta que:

“A habilidade de produção e leitura de texto passa pelo contato com o texto, familiaridade com o texto e, por isso, o professor deve fazer com que o aluno tenha contato com os diferentes textos existentes em nossa sociedade, não apenas os textos escolares encontrados nos livros didáticos, mas também outros que têm razão e existência na sociedade.”

Diante dessa realidade, é emergente que as aulas de Língua Portuguesa sejam imbuídas de reflexões acerca da língua e seu funcionamento, bem como da reflexão sobre como se constroem sentidos a partir da diversidade de situações reais que se materializam por meio dos gêneros. Portanto, se o professor acreditar que o sentido se constrói apenas a partir das formas da língua, ele tomará o ensino de gêneros em sala de aula como um simples repositório de formas, construções textuais, escolhas lexicais e morfossintáticas. Se, ao contrário, o professor entender que os sentidos se inter cruzam por meio da interação do sujeito em um contexto comunicativo, no qual estão integradas as formas da língua e os elementos das esferas de atividades em que os sujeitos estão situados, este estará não apenas trabalhando as formas e características gerais dos gêneros e estrutura da língua, mas, incentivando seus alunos

a refletir sobre condições reais e concretas de produção de sentidos por meio de discursos outros.

Ao adotarmos uma abordagem bakhtiniana para compreender os gêneros discursivos, reconhecemos que o sentido não é meramente uma dimensão do signo linguístico, mas é construído nas interações sociais e nas diversas esferas de atividade. Em consonância com essa perspectiva, é fundamental considerar não apenas os aspectos linguísticos, mas também a natureza multissêmica dos textos, que incorporam elementos visuais, sonoros e gestuais para expressar significados. Além disso, precisamos compreender o circuito de produção, circulação e recepção dos textos e, dessa forma, entender como esses processos influenciam a criação e a interpretação dos sentidos nos gêneros que circulam no contexto escolar. Como se observa, para além de compreender quais os elementos linguísticos, o produtor do texto precisa saber de outros elementos para sua realização enquanto resultado de uma interação.

Os estudos Bakhtinianos apresentam duas características do enunciado: a dialogia e a polifonia. A primeira nos faz entender o texto não como um produto fechado, mas permeado por relações com o contexto social, com textos já lidos pelo leitor, suas experiências e ligações feitas com os demais campos da vida cotidiana. A dialogia está ligada diretamente à leitura e à produção textual, onde o leitor interage estabelecendo um diálogo com outro texto. Já no que diz respeito ao conceito de polifonia, nos faz entender que o texto não é apenas constituído pela voz do escritor, ao contrário, é repleto de vozes outras, onde em alguns textos, como no caso do artigo de opinião, o produtor do texto necessita convencer seu interlocutor, tendo, às vezes, que se reportar a outras vozes, para demonstrar a veracidade daquilo que ele enuncia, enquanto autor precisa repassar com veracidade ao receptor de seus escritos (Brait, 1997).

Para a análise do livro didático de Língua portuguesa, é necessário considerar os sentidos produzidos, por meio de quais gêneros, quais campos de circulação e como se articulam para que os alunos possam produzir novos sentidos e utilizar esses discursos na esfera social. A análise bakhtiniana nos convida, portanto, a explorar não apenas o conteúdo explícito dos textos, mas também os contextos socioculturais e históricos em que são produzidos e consumidos, enriquecendo assim nossa compreensão dos gêneros discursivos e de sua função na comunicação humana. Nessa perspectiva, todos os enunciados que produzimos estão imersos em outros dizeres. Mesmo que de forma não consciente, nossas falas constantemente se referem a outros discursos, incorporando enunciados de outras pessoas e criando um diálogo que constitui a essência da própria linguagem. Esse fenômeno é o que Bakhtin chama de dialogismo, destacando a constante interação e influência mútua entre os discursos.

Ao introduzir um gênero ou diversos gêneros textuais/discursivos na sala de aula, não basta apenas oferecer aos estudantes uma exposição superficial do gênero a ser estudado. É fundamental proporcionar um conhecimento qualificado e abrangente que permita acesso a bens culturais significativos, como literatura e artes, ampliando assim os horizontes além do cotidiano imediato. O contexto cotidiano e familiar do aluno já oferece uma variedade de gêneros discursivos, com suas próprias especificidades e formas de circulação social. Outras realidades também precisam ser conhecidas e aprendidas pelo aluno para que, assim, ele possa desenvolver uma competência comunicativa real.

No entanto, muitos desses gêneros são aqueles com os quais os alunos já estão familiarizados e têm acesso em suas vidas diárias. Portanto, o processo de escolarização deve ser visto como uma oportunidade para ensinar, através de gêneros discursivos que também abrangem áreas culturais como artes e literatura, e não apenas a considerada clássica ou alta cultura, mas a cultura e a arte que lhe estão ao redor, no sentido da valorização e do respeito por outras formas de manifestação artística e cultural. Dessa forma, é possível proporcionar acesso a esses bens culturais essenciais para os alunos, ampliando seus horizontes e promovendo uma educação mais inclusiva e enriquecedora. Em outros termos, capacitar o aluno para uma realidade plural e real, como é a realidade fora da escola.

A exemplo disso, ao afirmarmos em nossos escritos algo como "novo", na verdade estamos nos posicionando a partir da relação com outros enunciados, seja para negar, afirmar, questionar ou discordar de determinado assunto. Dessa forma, o enunciado não apenas comunica uma mensagem, mas também revela a posição do sujeito diante da realidade que o cerca.

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra lexicográfica. Costumamos tirá-las de outros enunciados e, antes de tudo, de enunciados congêneres ao nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; consequentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero (Bakhtin 2011, p. 256).

Para Bakhtin (2016), há três elementos essenciais intrinsecamente ligados à forma do gênero, determinados por cada campo da atividade humana: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O conteúdo temático abrange o campo de assunto de um gênero discursivo e é relevante porque um texto qualquer, a depender do seu conteúdo, precisa ter uma forma específica. Por exemplo, uma receita e uma bula de remédio entre outros gêneros, apresentam um tema geralmente pré-estabelecido. A construção composicional refere-se à estrutura formal do enunciado, ou seja, à organização do texto para que o sentido proposto possa

ser alcançado pelo leitor/ouvinte de um texto: por exemplo, um trabalho acadêmico deve, na maioria das vezes, ser organizado com uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, mínimo. O estilo diz respeito à seleção dos recursos linguísticos - lexicais, fraseológicos e gramaticais - utilizados na elaboração do enunciado, evidenciando as escolhas linguísticas que o falante faz para que seu texto seja o mais claro e eficaz possível. Esses três elementos são fundamentais para a composição de qualquer enunciado, e suas regularidades permitem a categorização dos textos em diferentes gêneros discursivos.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não apenas pelo seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundamentam-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros de discurso (Bakhtin, 2011, p. 279)

Os gêneros textuais/discursivos estão sempre associados a contextos específicos da ação humana, sendo sua escolha determinada pelas características particulares de um campo e pelas circunstâncias em que são utilizados. Por exemplo, Faraco (2009) explica que um artigo científico do século XIX apresenta características muito diferentes de um artigo científico escritos nos dias de hoje, embora ambos se enquadrem no gênero do artigo científico. Da mesma forma, uma carta, embora tenha o mesmo teor comunicativo de um e-mail, foi modificada a partir do suporte. Com as mudanças e a expansão das tecnologias de comunicação, que facilitaram a troca rápida de mensagens entre as pessoas, esse gênero se adaptou às novas condições e mudanças sociais de circulação. Os gêneros discursivos são moldados pela interação entre forma e atividade. Portanto, em sua análise, é fundamental considerar a esfera na qual são criados e usados, bem como as condições históricas e sociais que influenciam sua origem e evolução, além das relações entre os interlocutores envolvidos (Faraco, 2009).

Cada gênero do discurso passa por constantes mudanças. Alguns já existentes se adaptam às sucessivas alterações, enquanto outros surgem com as mudanças sociais ocorridas ao longo do tempo, como é o caso do chat, e-mail, blog e etc. Outros, por sua vez, desaparecem, como ocorreu com os almanaques de farmácia, telegramas, cartas e etc. Com o advento das tecnologias, alguns gêneros passam por transformações à medida que as atividades humanas se modificam.

Uma outra questão muito interessante e que está atrelada ao gênero é, sem dúvida, a classificação dos gêneros textuais/discursivos. Bakhtin categoriza os gêneros discursivos em primários e secundários. Os primários são os mais simples e estão predominantemente associados à oralidade, como no caso do diálogo, visto como uma forma fundamental de comunicação e reflexo das ideologias do cotidiano. Em contraste, os gêneros secundários são mais elaborados e incluem formas como romances, contos, crônicas, artigos de opinião, manuais de instrução, textos científicos, documentos oficiais, publicidade e redações escolares, entre outros. É importante destacar a ressalva feita por Marcuschi (2008) sobre a diferença entre os gêneros primários e secundários, que não está apenas no fato de os primários serem eminentemente orais e os secundários escritos, mas também no fato de os primários serem relativamente simples e rápidos, próprios para situações cotidianas e momentos de menor vigilância do comportamento, enquanto os secundários são voltados para situações mais complexas e formais. Nesse sentido, é comum existirem textos de gêneros simples, como os aplicativos de mensagens e os textos publicados em redes sociais. Por outro lado, há textos complexos que são curtos e orais, como cerimônias de batismo e sentenças judiciais. O que está em jogo na divisão feita por Bakhtin é exatamente a complexidade das situações comunicativas que o homem produz ao longo de sua existência.

Diante desses conceitos, é essencial que os professores de língua materna trabalhem com uma variedade de gêneros discursivos em suas aulas, tendo em vista que essa abordagem envolve a complexidade da ação humana. Isso permitirá que os alunos se familiarizem com um amplo espectro de textos e compreendam as condições de produção e os diferentes meios pelos quais circulam na sociedade. No quadro 01, a seguir, são apresentadas algumas características e critérios de adequação dos diferentes gêneros textuais. A demonstração tem como objetivo apresentar a complexidade dos gêneros, que nasce da própria prática humana.

Quadro 01 – Gêneros Textuais, características e classificação

Categoria	Gêneros Primários	Gêneros Secundários
Definição	São os gêneros mais simples, geralmente relacionados à comunicação oral e imediata, mas não apenas.	São gêneros mais complexos e formalizados, frequentemente associados à comunicação escrita e elaborada, mas não exclusivamente.
Exemplos	Diálogo, conversa informal, pequenas interações orais.	Romance, conto, artigo científico, crônica, manual de instruções, editorial, cerimônias religiosas ou judiciais, entre outros.
Contexto de Uso	Utilizados em interações cotidianas, nas quais o contexto é imediato e o feedback, rápido.	Aplicados em situações que exigem uma estrutura mais formal e uma elaboração mais detalhada, muitas vezes envolvendo um planejamento prévio.

Características	Oralidade: Predominantemente falado, com alta interação e improvisação. Temporalidade: Comunicação imediata com pouco distanciamento entre emissor e receptor. Estilo: Informal, direto, frequentemente adaptado ao contexto da conversa.	Escrita Formal: Predominantemente escrita, com uma estrutura mais definida e formal. Temporalidade: Pode haver um intervalo de tempo entre a criação e a recepção, com planejamento e revisão. Estilo: Formal, estruturado, com regras específicas de organização e apresentação.
Função	Facilitar a comunicação imediata e direta entre indivíduos, frequentemente ajustada às necessidades instantâneas da situação.	Servir como meio para expressar ideias de forma mais elaborada e organizada, muitas vezes com a intenção de informar, persuadir ou entreter.
Estrutura	Geralmente menos rígida e mais flexível, refletindo a natureza espontânea das interações orais.	Apresenta uma estrutura mais rígida e padronizada, incluindo elementos como introdução, desenvolvimento e conclusão.

Fonte : Dolz e Schneuwly .Os Gêneros Escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino" (1999)

De acordo com as discussões acerca da teoria de gêneros, podemos observar que não se pode dar uma “forma” fixa aos gêneros, pois eles não são produtos acabados nem modelos estanques. Estudar o gênero é, antes de tudo, olhar para a similaridade dos textos, sem confundirlos com o próprio gênero textual. O papel do professor, nesse sentido, é mostrar as regularidades presentes nos textos que circulam nas esferas sociais durante sua elaboração didática. Nesse mesmo sentido, não se pode desconsiderar que, no momento em que os gêneros discursivos são apresentados no currículo de Língua Portuguesa, estes passam a ser objetos de aprendizagem. É a partir desse desdobramento que a escola desenvolve uma proposta que conduz a uma prática docente, trabalhando não apenas a forma da língua, mas também a maneira como esse sujeito atribui sentidos aos textos que circulam dentro e fora da escola. Assim, é fundamental que os diversos gêneros que circulam na sociedade sejam incluídos nos programas de ensino em todos os níveis escolares, cabendo ao professor realizar a elaboração didática de modo a desenvolver a capacidade do aluno de atribuir novos sentidos aos textos por meio da mediação correta do ensino de gêneros na escola. A esse respeito, Schneuwly e Dolz (1999, p. 10) afirmam:

“Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo e produzi-lo na escola e fora dela e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros.”

Na produção escrita de qualquer gênero discursivo, principalmente os que são propostos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, é essencial que o aluno compreenda as condições em que os textos são produzidos e como eles circulam na sociedade contemporânea. Para compreender essas condições, é necessário considerar quem são os autores desses textos, qual o propósito de sua escrita, em que tipo de mídia ele circula, como as informações são obtidas para compor esse gênero, que tipo de reação ou resposta o leitor pode ter ao texto, qual a influência ou impacto que essa leitura pode gerar. Em resumo, é crucial entender sob quais condições esse gênero específico pode ser criado e disseminado na sociedade atual.

Dessa maneira, as significações dos textos a partir da mediação do professor serão construídas através das práticas sociais e das mediações comunicativas proporcionadas pelos gêneros discursivos. Esses gêneros não apenas organizam nossa fala e ações enquanto usuários de uma língua, mas também estruturam a forma como dominamos regras, formas gramaticais e como estas são utilizadas e interpretadas pelo estudante.

Durante o processo de educação formal, é essencial que os estudantes entendam que os gêneros textuais/discursivos diferem em vários aspectos, incluindo a natureza da informação, o conteúdo associado, o nível de linguagem, a interação entre os envolvidos e os objetivos comunicativos. Cada gênero textual/discursivo possui atributos que o caracterizam, como a estrutura composicional, o conteúdo e o estilo, conforme mencionamos anteriormente.

Diante desse posicionamento, é preciso pensar nas atividades de ensino e na diversidade de textos e gêneros, não apenas por sua relevância social, mas também porque os textos pertencem a diferentes contextos, que são organizados e apresentam características que os diferenciam. Portanto, a compreensão oral e escrita de textos pertencentes a diferentes esferas comunicativas implica que diferentes habilidades devem ser estimuladas para que os alunos as desenvolvam. Além disso, é primordial que se conduza uma reflexão em que os gêneros sejam ensinados a partir da circulação social e do uso deste para a correta compreensão e interpretação leitora.

De acordo com Antunes (2009, p.44)

Tudo leva a crer que, por essa forma interativa e discursiva de abordar a língua, seja possível vivenciá-la dentro da escola não como uma experiência de treino, mas a vivência da atividade verbal e da reflexão sobre suas funções e seus usos. Somente assim, o sujeito dessa atividade poderá assumir a condição de interlocutor, com autoria e poder de participação, para, como cidadão, intervir no destino das coisas e do mundo. Uma vez que o destino das coisas e do mundo, somos nós que traçamos. Nessa aventura, a linguagem tem poder central.

Os alunos dos anos finais apresentam déficit na aprendizagem dos conteúdos disciplinares, especialmente aqueles relacionados à leitura, escrita e resolução de cálculos. Esse problema é evidenciado nas provas avaliativas do Ministério da Educação – MEC. Muitos desses alunos ingressam no ensino médio com grandes dificuldades de interpretação e uma significativa defasagem na escrita. Portanto, é fundamental que a escola adote uma proposta pedagógica organizada e eficiente. Além disso, ao assumir seu papel de mediadora na construção do conhecimento, deve garantir que o processo de ensino-aprendizagem esteja alinhado às necessidades dos estudantes, respeitando as especificidades de cada etapa da educação.

A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. (BRASIL, 2017, p. 63).

Dessa forma, é de suma importância o professor trabalhar os diversos gêneros que fazem parte do cotidiano, para que os alunos compreendam que o texto é construído diariamente nos momentos de comunicação, tanto escrita quanto oralmente, e não apenas as formas tradicionais e mecanizadas como vêm sendo trabalhadas na escola. A esse respeito, Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam que:

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares como ocasiões de produção e recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multipliquem - na classe, entre alunos, entre classes de uma mesma escola, entre escolas. Isso produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação, que produz as formas linguísticas que a possibilitam. Freinet é, sem dúvida, quem foi mais longe nesta via, que encara com seriedade a escola como autêntico lugar de produção e utilização de textos.

Portanto, o processo de aquisição de leitura e escrita requer práticas que sejam condizentes com a forma como o aluno se apropria dessa construção. Desse modo, ao pensar em metodologias para o ensino da língua, o processo tem sido alvo de uma constante preocupação, visto que muitas são as dificuldades dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades de escrita, leitura/compreensão de texto.

A prática docente deve conduzir o aluno a compreender diversos gêneros que circulam na sociedade, começando pelos textos com os quais os alunos estão mais familiarizados e passando gradativamente para textos que estão muito distantes de sua vida cotidiana. Assim, gêneros da esfera privada, como bilhetes, cartas e convites, são, em princípio, mais fáceis de ler e produzir do que textos de domínio público, especialmente aqueles produzidos em situações formais de comunicação, como atas de reuniões ou palestras.

Gênero textual refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo, em princípio, listagens abertas [...] (Marcuschi, 2008, p. 154).

Em relação ao trabalho com a textualidade na escola, é importante compreender que se devem tomar os gêneros como objetos de ensino, como forma de aprimoramento linguístico, passeando por diversos campos de comunicação, por meio de práticas que considerem tanto a escrita quanto a oralidade e a leitura, o que resultará em uma inclusão social de modo mais crítico e produtivo. Dessa maneira, a escola deve mostrar situações variadas de contato com a diversidade de textos e atividades que enriquecem os distintos empregos da linguagem na área da alfabetização, para que aceitem, desde o início da escolarização, textos de qualidade. Considerando que “o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo[...]. Ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói” (Marcuschi, 2008, p. 72), este precisa ser apresentado de acordo com os interesses das crianças, bem como a livre expressão sobre aquilo que leem ou que desejariam ler, atentos, é claro, a cada faixa etária.

2.1.1 Do Letramento aos Multiletramentos

Este tópico emerge da necessidade de estabelecer uma compreensão aprofundada do conceito de letramento, explorando suas diversas perspectivas teóricas no contexto brasileiro. A partir dessa base conceitual, será possível avançar para a discussão sobre Multiletramento, uma abordagem que amplia e refina a noção tradicional de letramento e apresenta uma outra dimensão deste estudo.

No final do século XIX, a abordagem sobre alfabetização passou a ser estudada por meio de diferentes métodos, que se destacavam e se dividiam em métodos sintéticos, como os silábicos e fônicos, e métodos analíticos, com enfoque no sentido global. Esses métodos estabeleceram uma padronização na prática de ensino da leitura e da escrita, caracterizando a alfabetização como um processo de "codificação" e "decodificação" de símbolos linguísticos. Na década de 1980, o Brasil vivenciou uma mudança significativa entre esses métodos, refletindo os desafios enfrentados no domínio da alfabetização. Esse período foi marcado por profundas transformações nas esferas social, cultural, econômica e política, que visavam resolver as dificuldades encontradas pelas instituições educacionais na alfabetização da criança. Nesse contexto, diversos estudos surgiram com o objetivo de contribuir para a melhoria as práticas tradicionais de leitura e escrita na escola. Nesse ínterim, a teoria construtivista da alfabetização emergiu como uma abordagem inovadora, fundamentada nas investigações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita. (Gonçalves, 2023)

A introdução dessa teoria proporcionou uma reconfiguração no campo da alfabetização, que até então era predominantemente abordada pela pedagogia tradicional. Ferreiro e Teberosky (1986) evidenciaram que a aquisição das competências de leitura e escrita não se restringia apenas aos métodos pedagógicos utilizados, mas estava intimamente ligada à interação da criança com a cultura escrita nos primeiros anos de vida. Em outras palavras, a exposição contínua e o envolvimento com práticas e usos da cultura escrita ofereciam oportunidades de aprendizado significativas para os iniciantes na escolarização, influenciando de maneira mais profunda o processo de alfabetização do que o método específico adotado. (Gonçalves, 2023)

Na década de 1990, o conceito de letramento emergiu com uma abordagem que visava superar o modelo tradicional de formação e atuação social, frequentemente considerado alienante pelos estudos acerca da apropriação da leitura e da escrita. O letramento passou a ser compreendido como um processo que vai além da mera aprendizagem da leitura e da escrita, focando na maneira como o indivíduo utiliza essas habilidades em práticas sociais reais. O objetivo do letramento é, portanto, transcender as limitações da alfabetização tradicional, promovendo uma integração mais significativa das práticas de leitura e escrita no contexto social.

No Brasil, o surgimento do interesse sobre o objeto de estudo acerca da concepção de letramento tem início a partir das perspectivas teóricas da obra de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicada em 1986 (a obra é considerada o primeiro uso da palavra Letramento em português brasileiro). Em sua obra, a autora ressalta a relevância

da escrita na evolução da criança atrelando a isso a ressalta a ligação entre aquisição de conhecimento e a vida social do indivíduo. Segundo a autora:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo pelo qual, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (Kato, 1986, p.7)

Dessa maneira, o significado de letramento, para Kato (1986), está intrinsecamente ligado à capacidade de uso da linguagem escrita de maneira culta, onde a aquisição da linguagem, nesse contexto, desempenha um papel fundamental ao moldar o pensamento e reorganizar funções psicológicas como a atenção, a memória e a imaginação da criança. Muito embora o trabalho de Kato tenha sido pioneiro no campo dos estudos do letramento, seu objetivo era realizar uma descrição sociolinguística do português do Brasil e como as características sociolinguísticas eram relevantes para a aquisição do alfabeto.

Depois dos estudos de Kato (1996), outras pesquisas foram direcionadas para compreender o conceito de letramento. Leda Verdiani Tfouni, em seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, publicado em 1988, faz uma distinção significativa entre letramento e alfabetização. Tfouni argumenta que o letramento está relacionado às práticas sociais e que isso envolve diretamente o uso da leitura e escrita e os impactos dessas práticas sobre os indivíduos. Quanto à alfabetização, a autora posiciona o conceito como um processo individual de aquisição dessas habilidades, enquanto o letramento é visto como um fenômeno social. Segundo Tfouni (1988):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] investiga não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (Tfouni, 1988, p.9).

Em 1995, Ângela Kleiman publicou uma obra intitulada *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, que compila uma série de artigos sobre o conceito de letramento. Segundo Kleiman (1995, p. 11), embora os textos presentes no livro adotem metodologias diversas, eles convergem para uma linha de análise

comum “[...] o letramento é aqui considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder.”

Outro importante obra nos estudos acerca do letramento é *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares, publicada em 1998. Este livro se tornou um grande destaque para o contexto educacional brasileiro por abordar o letramento a partir de três perspectivas distintas: a primeira, como um verbete que explora a origem e a evolução do termo, tanto no Brasil quanto internacionalmente, além de sua diferenciação em relação à alfabetização; a segunda, como um texto didático que examina os conceitos de letramento e alfabetização sob um enfoque semântico; e, por fim, um ensaio que discute as formas de definição e avaliação do letramento na perspectiva da definição do termo. Para Soares (2005), o conceito de letramento está intrinsecamente ligado às práticas sociais, conforme descrito em seu trabalho.

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades individuais, e sim um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, por meio das quais os indivíduos se envolvem em seu contexto social (Soares, 2005, p. 72).

Assim, Soares (2005, p. 47) apresenta o conceito de alfabetização como sendo a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” e o letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.”

Para enfrentar o desafio da alfabetização, é essencial analisar a concepção de linguagem e a base teórico-metodológica que fundamentam as práticas educacionais. Até hoje, enfrentamos dificuldades com o baixo desempenho escolar e um número significativo de analfabetos funcionais. Assim, é crucial que os educadores não apenas compreendam as diversas teorias e métodos sobre como as crianças aprendem, reagem e desenvolvem suas habilidades de comunicação, mas também reconheçam o potencial de aprendizado presente em cada atividade educacional.

Em 2014, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais, a partir do grupo de pesquisa, criou o Glossário Ceale³ (2014), que reúne um conjunto de termos da área dos estudos da linguagem e do ensino

³ O verbete está disponível no seguinte endereço:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento> Acesso em 01/02/2025

de língua materna. O termo letramento recebeu um verbete escrito pela professora Magda Soares, que o define da seguinte maneira:

O desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos.

Ao conceber a alfabetização como um processo de decodificação, apropriação e uso social adequado do sistema de escrita, Soares (1998) desenvolve uma teoria que não limita a leitura e a escrita como um conjunto de atividades isoladas ou meramente escolares. Em vez disso, ela defende que a própria noção de alfabetização deve ser compreendida em conjunto com o conceito de letramento. O letramento é um fenômeno mais amplo, que engloba os diversos usos sociais da leitura e da escrita, por isso, para que a alfabetização seja eficaz, é necessário integrá-la ao letramento. Nesse contexto, Soares (1998, p. 47) estabelece os conceitos de alfabetizar e letrar, ou alfalettrar, ressaltando a importância de tratar a alfabetização como um componente de um processo mais abrangente de letramento.

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Portanto, a partir das múltiplas mudanças em diferentes âmbitos da sociedade, outras leituras redirecionaram novas pesquisas sobre o processo de leitura e escrita e, por sua vez, sobre a diversidade de letramentos existentes. A exemplo desses cenários, foram o acesso da maioria da população à educação e a inclusão da tecnologia nas esferas sociais os avanços mais significativos nos estudos sobre alfabetização e letramento, que oportunizaram distintas perspectivas e outras demandas de estudo que se tornaram emergentes. Dessa forma com o desenvolvimento das transformações sociais e educacionais, o conceito de letramento ampliou-se, dando origem a múltiplos letramentos, no plural. Kleiman (1995, p. 21): afirma que “as práticas de letramento, são social e culturalmente determinadas, e como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.”.

No Brasil, Soares (2005), baseando-se nos estudos de Street (1984), propõe uma distinção entre duas abordagens do conceito de letramento: a versão fraca e a versão forte. A

versão fraca está associada ao modelo autônomo, refletindo uma perspectiva liberal que vê a leitura e a escrita como ferramentas diretamente ligadas às exigências sociais. Em contrapartida, a versão forte, que se assemelha à abordagem ideológica, adota uma perspectiva transformadora, focando na ampliação e potencializando as identidades para promover mudanças significativas.

Rojo (2009) argumenta, por seu turno, que o letramento deve ser expandido para incluir essas três dimensões, refletindo a complexidade dos textos e interações culturais contemporâneos e indo além das abordagens tradicionais da leitura e escrita escolar. Desse modo, os estudos de Letramento devem ser assim organizados: Letramento Multissemiótico, Letramento Multicultural e Letramento Crítico.

Quadro 2: Tipos de letramentos, Rojo (2009)

Tipo de Letramento	Definição	Contexto e Relevância	Referência
Letramento Multissemiótico	Envolve a leitura e produção de textos em diversas linguagens e sistemas de signos.	Compreende a necessidade de habilidades para interpretar e criar textos que combinam palavras, imagens e outros símbolos nos meios contemporâneos.	Rojo (2009, p. 119)
Letramento Multicultural	Trata dos produtos culturais letrados de diferentes origens culturais, incluindo a cultura escolar dominante e culturas locais e populares.	Destaca a importância de abordar criticamente a cultura de massa e os diversos contextos culturais que influenciam a educação e a interação dos alunos.	Rojo (2009, p. 120)
Letramento Crítico	Envolve a análise crítica de textos e produtos das mídias e culturas, revelando suas finalidades, intenções e ideologias.	Desenvolve habilidades para questionar e interpretar de forma crítica o conteúdo das diversas mídias e contextos culturais.	Rojo (2009, p. 120)

Fonte: Rojo (2009)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância de reconhecer e valorizar a diversidade linguística presente no ambiente escolar. É fundamental analisar diversas situações e atitudes humanas relacionadas aos usos da linguagem, incluindo o preconceito linguístico. A questão do preconceito ligado à linguagem precisa ser reavaliada nos contextos educacionais para evitar que se torne um obstáculo para o processo de alfabetização e letramento.

Ao considerar as diversas formas de letramento, é essencial reconhecer a pluralidade de práticas linguísticas que transcendem o modelo tradicional de letramento escolar. Isso implica não apenas o domínio das normas formais da língua, mas também o reconhecimento e

a valorização de outras modalidades de expressão e comunicação presentes em diferentes culturas e contextos dos alunos.

Nesse sentido, é importante refletir sobre o preconceito linguístico, que, muitas vezes, está presente de forma velada nas interações escolares, marginalizando variantes linguísticas consideradas "não padrão" ou "erradas". A ideia de preconceito linguístico está intimamente ligada ao julgamento depreciativo de determinadas formas de fala ou escrita, comumente associadas a grupos sociais marginalizados. No entanto, ao se adotar uma perspectiva de multiletramento, é possível superar essa visão excludente e promover uma educação mais inclusiva, que valorize todas as formas de linguagem, respeitando as diversidades culturais e sociais dos estudantes. A pesquisa nesse campo deve abranger as diversas dimensões do letramento, indo além do contexto escolar para compreender o impacto das práticas de linguagem nas relações sociais e nos processos de inclusão e exclusão no ambiente educacional.

Nos primeiros dois anos de ensino, período em que ocorre o ciclo de alfabetização, para promover a expansão das práticas de linguagem, a Base Curricular enfatiza a importância da assimilação do sistema alfabético. Além disso, é crucial que o desenvolvimento da escrita alfabética esteja integrado a aspectos da língua oral e escrita, bem como ao conceito de letramento. Embora a BNCC não defina explicitamente o conceito de letramento no contexto das séries iniciais, sugere que ele deve estar vinculado à prática da alfabetização. A BNCC também sublinha a necessidade de incorporar os multiletramentos na prática pedagógica, que abrangem elementos do mundo digital e diferentes modos de comunicação, como os verbais, visuais, corporais e audiovisuais.

O termo "letramento" é abordado no campo jornalístico e midiático, especialmente nas descrições gerais das habilidades para os anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. O documento enfatiza a variedade de gêneros discursivos e textuais que devem ser contemplados no ensino, destacando: "a referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos *letramentos da letra* e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis" (BRASIL, 2017, p. 141, grifo nosso). Nesse contexto, o documento orienta o trabalho com gêneros que se inserem em práticas de linguagem dentro de um panorama mais amplo de práticas sociais. É importante, portanto, "[...] evitar a construção de um quadro de gênero de forma descontextualizada e independente das atividades da esfera, o que tende a objetificar o gênero, distanciando-o das práticas e reduzindo-o à forma" (Barbosa; Rojo, 2015, p. 278). Para contribuir com essa ideia, Dionísio (2005 p. 131) afirma que "[...] na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos às mensagens

oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.”

No que se refere às práticas de alfabetização e letramento nos anos iniciais e finais, a BNCC demonstra a importância do desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, integrando-as ao conceito mais amplo de letramento. No ciclo de alfabetização, o foco está no domínio do sistema alfabético e na capacidade de ler e escrever de forma funcional. A BNCC integra os conceitos de letramento e multiletramento ao sugerir uma abordagem que combina o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita com a capacidade de interagir com uma ampla gama de gêneros e mídias. Essa integração reflete a necessidade de preparar os alunos para um ambiente educacional e profissional que exige competências para lidar com uma variedade de formatos textuais e contextos comunicativos. (Brasil, 2017)

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de **letramentos** (BRASIL, 2018, p. 59, grifo nosso)

A BNCC incorpora a ideia de multiletramentos ao reconhecer a importância de trabalhar com gêneros textuais variados, incluindo aqueles que utilizam diferentes semioses e mídias. Isso abrange textos que combinam elementos verbais, visuais, audiovisuais e digitais. O documento sugere que a educação deve incluir a capacidade de ler e produzir textos em múltiplos formatos, como textos digitais, gráficos, vídeos e outros meios multimodais. Isso prepara os alunos para o uso e a análise de diferentes formas de comunicação no ambiente contemporâneo. Dessa forma, a BNCC alerta para a necessidade de se trabalhar com a diversidade de textos, gêneros e situações comunicativas, considerando, principalmente, os textos considerados centrais na prática escolar, mas também textos de letramentos considerados marginais: “a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve [...] abrir-se para os múltiplos letramentos” “(BRASIL, 2017, p. 28-29).

O termo multiletramentos foi criado para descrever a multiculturalidade emergente, especialmente com o crescimento dos meios digitais e o intercâmbio cultural, além da multimodalidade dos textos que circulam nessas diversas culturas (Rojo, 2012). Essa expressão foi criada pelo grupo britânico The New London Group (2000), formado por estudiosos de diferentes países, que buscavam entender as novas ferramentas de comunicação acessíveis aos jovens e como essas ferramentas impactavam o trabalho com textos, considerando letramentos

que envolvem múltiplas linguagens e contextos, em uma sociedade plural onde as fronteiras culturais já eram bastante sobrepostas.

De acordo com Rojo (2009),⁴ a ideia de multiletramentos se insere em um contexto contemporâneo onde as práticas sociais e a comunicação são cada vez mais mediadas por diversas linguagens e tecnologias. Para compreender essa complexidade, é essencial abordar dois aspectos principais presentes no estudo de multiletramentos como: a arquitetura linguístico-semiótica do texto e seu papel como mecanismo de ação social através do discurso.

A Arquitetura linguístico-Semiótica do texto, a materialidade multissistêmica e multissemiótica de um texto refere-se à sua estrutura complexa e à utilização de múltiplos sistemas de signos para comunicar significados. Em um ambiente multimodal, os textos não se limitam à linguagem escrita; eles incorporam elementos visuais, auditivos, gestuais, espaciais e outros. Isso significa que um único texto pode combinar palavras, imagens, sons, vídeos e interações, criando uma experiência de leitura rica e dinâmica. Como por exemplo, um site de notícias pode utilizar a linguagem escrita para artigos e reportagens, as imagens e vídeos, para ilustrar eventos infográficos para representar dados de maneira visual. Áudio para entrevistas e podcasts. Essa arquitetura linguístico-semiótica permite que o leitor interaja com o texto de diversas maneiras, utilizando diferentes sentidos e capacidades cognitivas para construir significado. O conceito de multimodalidade, portanto, está intimamente ligado a essa arquitetura, pois envolve a orquestração de múltiplos modos de comunicação em um único texto.

O segundo aspecto é como que o texto, através do discurso, se torna um mecanismo de ação social. Isso significa que os textos não são apenas veículos de informação, mas também ferramentas que influenciam e moldam práticas sociais e comportamentos. Quando um texto é produzido, ele está inserido em um contexto sociocultural e carrega consigo ideologias, valores e normas que podem afetar a maneira como as pessoas percebem e interagem com o mundo. Por exemplo, as redes sociais utilizam posts, comentários e vídeos para construir comunidades, influenciar opiniões e mobilizar ações coletivas. A publicidade combina imagens, sons e

-
- ⁴ Ideias retiradas da leitura do livro de Roxane Rojo, *Letramento e Multiletramentos: Diferentes práticas sociais e os novos desafios do ensino*. Nesse livro a autora analisa como as práticas de letramento estão se transformando com o advento das novas tecnologias e como essas mudanças impactam a educação e a prática pedagógica. Rojo também discute como a multimodalidade afeta a maneira como os textos são produzidos e interpretados, enfatizando a importância de incorporar essas novas formas de letramento nas práticas educativas para atender às demandas contemporâneas.

slogans para persuadir consumidores e moldar comportamentos de compra. O contexto educacional que utiliza textos multimodais em plataformas de e-learning para engajar estudantes e promover aprendizagens diversificadas.

2.3 Fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos

Para aprofundar a compreensão dos conceitos de novos letramentos ou multiletramentos, é fundamental revisitar o surgimento da pedagogia dos múltiplos letramentos. Essa abordagem, proposta por um grupo de estudiosos, adota uma perspectiva multimodal que se baseia em cinco categorias de design para a significação: linguístico, visual, espacial, gestual e sonoro. Ao integrar essas categorias, a teoria dos múltiplos letramentos não apenas redefine, mas também promove um avanço significativo nos conceitos tradicionais de letramento, ajustando-os às necessidades e realidades do contexto comunicativo contemporâneo.

Com as mudanças históricas e sociais, foram criados novos cenários onde novos meios de comunicação influenciaram diretamente os usos da linguagem e a própria compreensão da linguagem. Segundo Dionísio e Vasconcelos (2013), vivemos em um ambiente multimodal onde palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos, texturas e formas se combinam para criar um mosaico multissemiótico. Para os autores, produzimos textos que se manifestam como gêneros e que requerem a utilização de novos sentidos para uma compreensão significativa. Portanto, essa nova dimensão de ensino da língua precisa ser ressignificada para tomar lugar, novos modos de ensinar e aprender, considerando o estudante, como produtor de conhecimento a partir de sua realidade.

De acordo com Rojo (2012), o termo "Multiletramentos" surgiu no final da década de 1990, partindo de estudos realizados por pesquisadores dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália, a partir de um grupo conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL). De acordo com o GNL (1996), os Multiletramentos centram-se em compreender as abordagens do ensino da língua, da alfabetização que considere ambientes comunicativos no contexto escolar. Desse modo, compreende-se que diante da diversidade de linguagens, mídias tecnológicas e digitais, é essencial que o educando possa compreender e dominar novas habilidades que o permitam trabalhar com áudio, diagramação, edição de imagens entre outras ferramentas. Portanto, na sociedade tecnológica atual, torna-se necessário novas práticas de leitura, escrita e análise do texto. O quadro 03, a seguir, sintetiza, de algum modo, as discussões elaboradas pelo grupo de Nova Londres sobre a ideia da Pedagogia do Multiletramento e sua concretização na escola.

O Grupo de Nova Londres, proponente da pedagogia dos multiletramentos, é composto por diversos estudiosos, que têm abordado de maneira crítica as mudanças nas dinâmicas sociais e políticas globais que impactam diretamente a educação e a cidadania em muitos países do mundo. Um aspecto central do trabalho do grupo é a análise de como a transformação das esferas pública e cidadã influencia o campo educacional, refletindo uma reconfiguração das práticas pedagógicas e dos papéis dos espaços públicos na sociedade contemporânea.

Nas últimas décadas, o cenário global tem sido marcado por um movimento acentuado em direção ao liberalismo econômico, que propõe a redução do papel do Estado e a promoção de políticas de privatização e desregulamentação. Esse novo direcionamento tem levado à transformação de instituições públicas, incluindo escolas e universidades, para que operem segundo a lógica do mercado. A partir da queda do Bloco Comunista e o fim da Guerra Fria, o liberalismo econômico tornou-se a força predominante, substituindo o bem-estar social intervencionista que caracterizou o período anterior (Fukuyama, 1992). Esse contexto tem implicações significativas para a cidadania e o funcionamento dos espaços públicos. A diminuição do papel do Estado e a transformação dos serviços públicos em entidades que seguem as regras do mercado, tem gerado uma nova configuração de governança e interação social. Em muitas partes do mundo, essa mudança resultou na fragilização dos Estados, que foram substituídos por formas alternativas de governança, como gangues e facções nacionalistas, especialmente em contextos de crise e instabilidade. (GRUPO NOVA LONDRES, 2021)

A esse respeito, a análise do Grupo de Nova Londres destaca a necessidade de uma abordagem educacional que reflita as mudanças nas esferas pública e cidadã, considerando a influência crescente do mercado e a transformação dos papéis do Estado. A pedagogia dos multiletramentos, nesse sentido, representa uma tentativa de adaptar a educação a um novo contexto social, onde a diversidade (ou as diversidades linguísticas, culturais, sociais, econômicas etc.) e a capacidade de interagir com múltiplos modos de comunicação são essenciais para a formação de cidadãos críticos e engajados no século das diversidades e da comunicação, na era da informação.

O grupo de Nova Londres (2021) teceu diversas críticas ao sistema educacional institucionalizado da época, em que este teve a função de disciplinar e capacitar indivíduos para a indústria, promovendo a uniformização das cidadanias nacionais e atenuando as diferenças entre os diversos contextos da vida cotidiana. Dewey (1916-1966) descreveu essa função como assimilatória, destinada a homogeneizar as disparidades. Atualmente, no entanto, a função das

salas de aula e do ensino está se transformando em um processo oposto. Cada ambiente educacional tende a reconfigurar as relações de diferença, tanto no âmbito local quanto global, que se tornaram cada vez mais significativas. Para manter sua relevância, os processos de aprendizagem devem integrar, em vez de ignorar ou eliminar, as diversas subjetividades – interesses, intenções, compromissos e propósitos que os alunos trazem para o contexto educacional.

Um dos questionamentos focais da pedagogia de multiletramentos proposta pelo grupo é de como os estudantes precisam aprender, e se estas estão no alcance de uma aprendizagem possível a partir do redesenho de propostas relevantes para a apropriação do conhecimento por meio dos múltiplos letramentos.

O conceito de Designing (desenho) proposto pelo grupo refere-se ao processo de criação e desenvolvimento de práticas e ambientes de ensino. Envolve a concepção e planejamento de atividades e recursos que atendem às necessidades educacionais contemporâneas. Já a concepção de Redesigned (redesenho) refere-se à revisão e modificação de práticas e ambientes educacionais existentes para melhor atender às demandas atuais. Isso pode incluir a atualização de métodos de ensino, a incorporação de novas tecnologias e a adaptação às mudanças culturais e sociais. Ao mesmo tempo, “o designing restaura a agência humana e o dinamismo cultural para o processo de construção de significado. Cada ato de significação se apropria dos designs disponíveis e recria por meio do designing, produzindo, assim, um novo significado, o redesigned” (Grupo Nova Londres, 2021, p. 141)

A Pedagogia dos Multiletramentos propõe, a integração de gêneros textuais multimodais nas práticas educacionais, defendendo a necessidade da escola se adaptar com os textos que circulam socialmente em uma sociedade complexa como a que a sociedade está imersa atualmente. No Brasil, a professora Roxane Rojo, doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-São Paulo, tem se destacado a estudar acerca de publicações⁵ sobre práticas de leitura e escrita no contexto das mídias digitais, fundamentando assim, educadores a compreender a ideia de multiletramento

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade

⁵ Dentre suas publicações, destacam-se "Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social" (2009), "Multiletramentos na escola" (2012), "Escola Conectada: os Multiletramentos e as TICs" (2013), "Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos" (2015) e "Letramentos, mídias, linguagens" (2019), todos pela Editora Parábola, além de diversos artigos e materiais didáticos, incluindo os Protótipos de Ensino

semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (Rojo, 2012 p. 13).

Quadro 3. Componentes que integram o “como” da Pedagogia dos Multiletramentos.

Eixo/Categoria	Descrição
Prática Situada	Envolve a aprendizagem contextualizada em situações reais ou simuladas, proporcionando relevância e significado ao aluno.
Instrução Explícita	Refere-se à compreensão detalhada e consciente dos recursos de significado e dos processos de criação de significado, ou seja, ensino direto e detalhado de habilidades e conhecimentos, garantindo a compreensão e aplicação prática.
Enquadramento Crítico	Promove a análise crítica das informações e contextos, incentivando os alunos a questionarem e refletirem sobre o conteúdo
Prática Transformada	Foca na aplicação criativa e inovadora do conhecimento adquirido, permitindo que os alunos adaptem e modifiquem o que aprenderam para novas situações.

Fonte: Adaptado de GNL (1996)

Nesse sentido, emerge a perspectiva dos multiletramentos, uma abordagem que reconhece a necessidade de ampliar os horizontes tradicionais nas aulas de leitura, para incluir uma variedade de linguagens e práticas comunicativas, suscitando no estudante a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura. Os multiletramentos abrangem não apenas a leitura e a escrita, mas também outras formas de expressão, como a linguagem visual, sonora e digital. Isso significa que os alunos não apenas aprenderão a decodificar textos escritos, mas também a interpretar e produzir significados em diferentes mídias e contextos sociais. O trabalho, a partir da pedagogia dos multiletramentos, é necessário para ampliar as possibilidades de comunicação e expressão dos estudantes, tornando-os mais capazes de interagir de forma eficaz e crítica em um mundo cada vez mais diversificado e digitalizado.

No ensino de língua portuguesa, os multiletramentos oferecem novas oportunidades para promover uma compreensão mais profunda e ampla da linguagem. Tudo o que se realiza em sala de aula, especialmente nas aulas de língua portuguesa, depende de um conjunto de princípios teóricos que darão base para o novo conhecimento. Não há prática eficiente sem fundamentar-se em teorias que instrumentalizem o professor a entender o funcionamento do uso interativo da língua. É notório que as instituições educacionais tentam adaptar-se para atender as novas demandas sociais e novas metodologias ajustadas às novas tecnologias, a fim de possibilitar o acesso de diferentes formas de comunicação e interação com variadas realidades sociais, culturais e linguísticas aos alunos. Rojo (2013) afirma que as competências

de leitura e de produção de textos devem evoluir para acompanhar as mudanças dos textos contemporâneos. Assim, a escola, como uma das principais agências de letramento, deve incorporar a diversidade dos gêneros textuais presentes nas práticas sociais dos alunos, indo além dos gêneros tradicionalmente ensinados.

2.4 O Livro didático e as aulas de Língua Portuguesa: alguns pontos

Neste tópico, é apresentada uma abordagem sobre o livro didático de português (LDP), tendo em vista que é essencial revisitar suas características históricas, pois há várias formas de compreender a linguagem. Cada uma fundamenta diferentes teorias e orientações para a elaboração dos livros didáticos. Do ponto de vista da linguagem e do discurso, considerando uma perspectiva sócio-histórica e cultural, o livro didático de Língua Portuguesa pode ser entendido, como defendemos nesta dissertação, como um gênero discursivo que busca organizar e sistematizar o conhecimento escolar em modelos didáticos. Não nos escapa também a polêmica dos suportes textuais apresentadas no estudo dos gêneros, em que se afirma que livros didáticos e jornais, por exemplo, são, na verdade, suportes de gêneros e não exatamente os gêneros.

Quando os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, juntamente com outros autores, escolhem e organizam certos conteúdos e criam unidades didáticas para ensinar esses conteúdos, estão na nossa perspectiva, produzindo um enunciado dentro de um gênero discursivo, conforme a definição de Bakhtin. A função social desse enunciado é apresentar para uma determinada geração de professores e alunos o que é o conhecimento sobre a língua e sobre os métodos de ensino e aprendizagem.

Antes da abordagem acerca do livro didático na atualidade, é necessário fundamentar-se a partir da historicidade da construção bibliográfica que narre a história desse antigo artefato. A este respeito, Chartier (1999) menciona que manter o olhar voltado para ações do passado é essencial para entender os significados e os impactos das rupturas resultantes das novas formas de composição, difusão e apropriação do texto escrito. Essas mudanças nos auxiliam a compreender as inovações tecnológicas na leitura e na escrita, como a invenção do alfabeto, da imprensa e da escrita digital. Assim, a perspectiva histórica adotada em seus estudos permite delinear novos caminhos.

De acordo com Ribeiro (2008, p.14) “o livro como um dos dispositivos mais antigos para extensão de memória, arquivamento e registro de culturas e ideias, é bastante fácil

encontrar bibliografia que narre a história material e cultural desse artefato”. De acordo com os historiadores que se debruçam a estudar as práticas da leitura e o livro, os vários tipos de tecnologias sempre existiram, especialmente aqueles voltados à comunicação, o que de fato foi se modificando foram as habilidades de lidar com o novo modo de interagir e se comunicar, adaptando os instrumentos e os modos de fazer e conhecer, em uma sociedade em constante transformação.

Para Ribeiro (2008 p. 15), a invenção do livro se materializava,

Dos rolos fabricados com couro animal até os códices modernos, encapados com papel flexível, é possível verificar a longa história deste objeto de ler (nem sempre de escrever). A relação assimétrica entre leitores e autores, que perdura no impresso, parece se apagar um tanto em dispositivos mais recentes.

Segundo a autora, os rolos se configuravam como livros cilíndricos, onde na época era construído por um material específico chamado pergaminho. O códice era o nome dado ao livro já estruturado por folhas que eram empilhadas e costuradas nas extremidades do artefato. Chartier (1999) faz a definição de códice como as folhas de papiro que eram semelhantes a cadernos, essas folhas eram dobradas, costuradas umas nas outras e encadernadas.

O livro antigo era um rolo (ou *volumen* em latim), uma longa faixa de papiro ou pergaminho que o leitor segurava com as duas mãos durante a leitura. Os textos, manuscritos eram dispostos horizontalmente no rolo e distribuídos em colunas. O leitor desenrolava o texto com a mão direita e enrolava as partes lidas com a mão esquerda. Tal suporte acarretava diversas limitações para os atos de escrever e de ler. É difícil imaginar um escritor de rolo produzindo seus textos e segurando o rolo de papiro ao mesmo tempo

Na história da construção do livro, observa-se como os escritores lidavam com manuscritos desenvolvendo certas habilidades, tanto a de escrever como a de ler; eles adquiriam habilidades ao longo do tempo pela experiência, a partir de treinos constantes escritos nos papiros com letras cursivas influenciados por técnicas, materiais e métodos variados no contato com a escrita e a experiência de leitura.

Em mais uma viagem ao passado, é possível ver leitores na lida com manuscritos iluminados, discriminando letras góticas de cursivas, discutindo a origem dos impressos nesta ou naquela oficina tipográfica, descansando os olhos em papel bege manchado de fontes serifadas. Não apenas por isso, é possível afirmar que, claramente, não existe um leitor. Existem leitores que aprendem gestos e habilidades ao longo dos tempos (tempos que podem ser de longa duração), em contato com suas culturas e com práticas configuradas pela conjunção de técnicas, materiais, métodos e dispositivos dos quais o leitor usufrui. Esse usufruto, no entanto, é aprendido. (Ribeiro, 2008, p.15)

Para Chartier (1999), na antiguidade grega e romana, a produção de um rolo de papiro ou pergaminho envolvia dois profissionais distintos: o escritor e o escriba. Cada um desempenhava um papel específico na criação de uma obra. O escritor não se ocupava diretamente da escrita física, mas era responsável pelas ideias e pelo conteúdo da obra. Seu trabalho consistia em pensar, refletir, comparar, estudar e criar o material literário. Por outro lado, o escriba era o responsável pelo ato de escrever. Ele copiava manuscritos ou escrevia os textos ditados pelos escritores. Os textos ditados eram transcritos em rolos de papiro ou pergaminho, que eram organizados horizontalmente e divididos em colunas. Para muitos escritores da Antiguidade, a voz desempenhava um papel crucial no processo de escrita, pois a oralidade estava intimamente ligada à elaboração dos textos.

“[...] um autor não pode escrever ao mesmo tempo em que lê. Ou bem ele lê, e suas mãos são mobilizadas para segurar o rolo, e neste caso, ele só pode ditar a um escriba suas reflexões, notas, ou aquilo que lhe inspira a leitura. Ou bem ele escreve durante sua leitura, mas então ele necessariamente fechou o rolo e não lê mais. Imaginar Platão, Aristóteles ou Tito Lívio como autores supõe imaginá-los como leitores de rolos que impõem suas próprias limitações.” (Chartier, 1999, p.24)

Como observado, desde os primórdios da educação formal, os livros didáticos têm sido ferramentas essenciais para a disseminação do conhecimento. Sua evolução ao longo dos séculos reflete as transformações na concepção social do conhecimento, nos modos de vida e na estrutura curricular de cada período histórico. Desde os manuscritos medievais até as publicações digitais contemporâneas, os livros didáticos acompanharam e incorporaram mudanças culturais, metodológicas e epistemológicas.

E após alguns milênios de escrita, tecnologia sobreposta a outras que a suportam, tais como livros, jornais e outros dispositivos, a tecnologia para ler e escrever está em pleno desenvolvimento. Após aproximadamente oito séculos de códice, quatro de impressão e um de alfabetização em massa, a invenção do computador, da Internet e de vários novos dispositivos para fazer uso do texto parece novamente abalar as configurações da tecnologia de ler e escrever. (Ribeiro, 2008, p.19)

A prática da leitura tem sofrido transformações profundas com a introdução das novas tecnologias. No contexto digital, a navegação e o trabalho nas plataformas digitais demandam não apenas agilidade na leitura, mas também uma competência crucial: a capacidade de filtrar e selecionar as informações pertinentes ao ato de conhecer sobre novos assuntos, desenvolvendo habilidades de selecionar e fazer inferência naquilo que se lê. Dado o volume

vasto de conteúdo disponível, torna-se inviável ler tudo que aparece na tela, e nem todo material é relevante para nossos interesses específicos. Dessa forma, os leitores contemporâneos apresentam características distintas daqueles do passado. Historicamente, a habilidade de seleção de informações não era um requisito central na formação do leitor, especialmente no ambiente educacional.

Chartier (2002, apud Di Lúcio, 2005, p. 30) refere-se ao advento da textualidade eletrônica como a 'terceira revolução do livro'. Ele identifica três grandes transformações na história dos livros: a mudança do rolo para o códice entre os séculos II e IV, considerada a primeira revolução; a criação da prensa de Gutenberg no século XV, vista como a segunda revolução; e o surgimento da Internet, juntamente com as novas formas de escrita e leitura eletrônicas no século XX, como a terceira revolução. Esta última revolução tem provocado profundas alterações na forma como compreendemos, lemos e escrevemos os textos e nas maneiras como escritores e leitores interagem com os textos, que passou, agora, a ser por meio das telas de computadores.

Considerando essa nova realidade e como ela se apresenta na escola, o livro didático é um artefato fundamental no sistema educacional brasileiro, tem sido um pilar das políticas públicas desde 1929. Ao longo dos anos, essas políticas foram ajustadas para atender à necessidade de tornar os livros didáticos acessíveis gratuitamente às escolas públicas e para sistematizar sua seleção e avaliação por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e vinculado ao Ministério da Educação (MEC). O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) formam um conjunto de iniciativas voltadas para a distribuição de livros didáticos, pedagógicos e literários, além de outros materiais de apoio à educação, para alunos e professores das escolas públicas de educação básica em todo o Brasil. O PNLD também inclui instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que têm convênios com o governo. As escolas participantes recebem esses materiais de forma regular, sistemática e gratuita. Assim, o PNLD se destaca como um dos principais recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem nas instituições beneficiadas.

O LDP, entendido como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula, constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante em grande parte das escolas brasileiras. (Bezerra, 2001. p.47)

De acordo com Bezerra (2001), o livro didático de Língua Portuguesa, tal como o conhecemos hoje, com sua estrutura composta por textos, vocabulário, interpretação, gramática,

redação e ilustração, começou a se estruturar no final dos anos 1960 e se consolidou na década seguinte. Na década de 1960, a abordagem predominante limitava o conceito de texto ao literário, focado na expressão estética e na imitação de modelos estabelecidos pelos alunos.

Na década de 1970, influenciado pelas teorias da Linguística Estrutural e da Comunicação, o conceito de texto nos livros didáticos começou a se diversificar. Além do texto literário, passaram a ser incluídos textos jornalísticos e histórias em quadrinhos. Contudo, a ênfase ainda era excessivamente colocada nos elementos da comunicação — emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente — até meados dos anos 1980. Nesse período, surgiu uma nova abordagem que introduziu uma perspectiva pragmática sobre o texto, incorporando critérios como coerência, coesão, situacionalidade, informatividade e aceitabilidade. Com base nos estudos de Bakhtin, compreendeu-se que tanto os textos orais quanto os escritos, utilizados na interação social, são organizados em torno de características relativamente estáveis que definem os gêneros textuais. Assim, o ensino e a aprendizagem de textos deveriam ser guiados por essa perspectiva.

O livro didático é um gênero, por exemplo, que passou por uma série de transformações ao longo do tempo histórico. Para além da Carta do ABC e da Tabuada, nas décadas de 1950 e 1960, estudávamos em compêndios de gramática e em antologias, e os professores davam aula. A maior parte desses gêneros (com exceção talvez do compêndio de gramática) desapareceu das escolas porque a esfera/campo escolar mudou. Foi justamente a junção desses três gêneros (manual de gramática, antologia e aula) que deu origem ao que hoje chamamos por livro didático. (Rojo; Barbosa, 2015, p. 69, grifos das autoras).

Desde 1997 até o presente, os livros didáticos destinados às séries finais do Ensino Fundamental passaram por diversas transformações. Originalmente, os critérios de avaliação eram poucos e abrangentes, divididos em eliminatórios e classificatórios. Os critérios eliminatórios incluíam aspectos como conceitos e informações incorretas, metodologias inadequadas e impactos negativos na formação da cidadania. No entanto, em 2002, a comissão do PNLD decidiu não só ampliar esses critérios, mas também torná-los acessíveis a todos os professores. Como destacado no documento, “antes de partir para a escolha, é muito importante que vocês conheçam o processo de avaliação, os critérios utilizados, as regras básicas que organizam o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD” (BRASIL, 2002, n.p.).

O processo de seleção de livros didáticos envolve diversas etapas, das quais as mais significativas são a avaliação dos livros e a escolha feita pelos professores, realizada um

semestre antes da chegada dos livros, com base no Guia de Livros Didáticos. Embora a decisão final seja tomada pelo corpo docente. Desde 2014, o registro dessa escolha é feito pelo gestor escolar, atualmente realizado pelo cadastro do gestor no sistema PNLD Digital, uma plataforma online que apoia a gestão escolar.

Atualmente, os livros didáticos constituem a principal, e muitas vezes, a única fonte de material impresso em muitas escolas da rede pública, sendo fundamentais no processo de ensino-aprendizagem para alunos e professores. Diversos estudos destacam sua importância política e cultural, pois esses livros não apenas transmitem conhecimentos, mas também veiculam valores sociais e visões de ciência, história e interpretação dos fatos, desempenhando um papel crucial na mediação do conhecimento. Segundo Coracini (1999), o livro didático é “um elemento constitutivo no contexto educacional brasileiro e este tem a função primordial dar forma ao conhecimento; forma no sentido de seleção e hierarquização do chamado saber”.

Considerada parte integrante do currículo escolar, o livro didático orienta o ensino, direcionando o papel do professor e contribuindo para a construção da subjetividade docente. A análise crítica desses materiais é, portanto, essencial para a reflexão educacional.

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de "múltiplas facetas", o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais. (Bitencourt, 2003, p. 5).

A linguagem presente nos livros didáticos vai além da simples transmissão de informações; ela também molda a compreensão cultural e social dos estudantes. A forma de apresentação dos temas, os exemplos escolhidos e a seleção lexical contribuem para a construção de significados culturais, revelando identidades e modos de vida de uma sociedade. Além disso, a narrativa desses livros reflete a visão de mundo da época em que são produzidos, influenciando a percepção dos alunos sobre história, ciência e humanidades.

No intuito de dar direcionamento para as novas habilidades de escrita e leitura na escola, precisamos compreender o papel da escola no intuito de enfrentar o desafio de tornar a leitura e a escrita como práticas sociais na vida dos alunos. Diante desse contexto, Lerner (2002, p.27-28) coloca que:

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. É formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros[...]. O desafio é promover a descoberta e a utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento [...] (grifos do autor)

Dessa forma, ao organizar o ensino de Língua Portuguesa, o professor deve utilizar uma metodologia centrada em atividades interligadas e planejadas de modo a ensinar os alunos a dominar um gênero textual de forma gradual permitindo integrar as práticas sociais de linguagem (escrita, leitura e oralidade) e, para se trabalhar o gênero escolhido, ele deve utilizar diversas metodologias, dentre elas a pautadas em projetos, que são um conjunto de atividades ordenadas, articuladas e estruturadas, ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa.

No que diz respeito à escolha do livro didático, muitos autores fazem críticas relevantes. Uma dessas críticas é que, frequentemente, os professores selecionam o livro com base em questões curriculares e gramaticais, sem considerar adequadamente a qualidade dos textos presentes na obra

Essa análise, na verdade, deveria ser feita pelos professores a cada novo ano escolar; a questão é que nem sempre se encontram preparados para isso; aí, quando a escola solicita que seja feita a escolha do livro didático, o professor se preocupa com as ilustrações, com o conteúdo programático, como aspectos gramaticais, mas, muitas vezes, não leva em conta os textos escolhidos pelos autores dos livros didáticos sobretudo para língua portuguesa. Seria interessante pensar que os textos são o que há de mais importante num livro didático porque orientam as leituras e a escrita dos alunos. (Coracini, 2021, p. 170)

Os livros didáticos devem proporcionar aos estudantes acesso a uma ampla variedade de gêneros textuais, permitindo-lhes uma experiência rica e diversificada com o universo textual. A seleção dos gêneros a serem abordados em sala de aula é crucial para o planejamento pedagógico, uma vez que a relevância e a organização dos gêneros textuais podem variar conforme a cultura. Assim, é essencial que os livros didáticos não favoreçam arbitrariamente determinados gêneros em detrimento de outros, mas que essa escolha seja baseada em um planejamento cuidadoso e bem fundamentado. Trabalhar com uma ampla gama de gêneros textuais e suas combinações, bem como com os diversos objetivos e modalidades de leitura é fundamental para formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos que encontram.

Portanto, é necessário organizar um trabalho educativo que permita aos alunos experimentar e aprender sobre essa diversidade na escola.

Para abordar os multiletramentos presentes nos livros didáticos de Língua portuguesa, é necessário observar se estes incorporam uma noção de design, contemplando "a construção de projetos, sentidos e significados", uma extensão da pedagogia dos multiletramentos. Isso implica que, além de operar dentro dos padrões e convenções existentes, é preciso levar aos alunos a atuarem como criadores ativos de significados. Em outras palavras, fazer com que eles construam e reconstruam o sentido e o significado das coisas e dos textos, promovendo inovação no plano das ideias. A proposta do GNL (Grupo de Novas Londres) sugere que, para o processo de ensino e aprendizagem contemporâneo, é essencial considerar a construção do sentido, o interesse, o agenciamento e a mobilidade. Esse enfoque reflete a natureza dinâmica da aquisição do conhecimento. No contexto do ensino fundamental, os alunos dispõem de uma gama de ferramentas adaptadas às situações específicas de comunicação em que estão envolvidos no dia a dia de sala de aula.

Diante do panorama atual, no qual o mundo se torna cada vez mais digital e interconectado, analisar o livro a partir dos multiletramentos amplia os horizontes da competência comunicativa, transcendendo a mera habilidade de ler e escrever textos tradicionais, abarcando também a capacidade de compreender e produzir diferentes tipos de textos em variadas modalidades semióticas, incluindo imagens, vídeos, músicas e mídias digitais. Assim, a alteração no paradigma de ensino de língua portuguesa ao longo dos anos nos instiga a investigar como os novos letramentos são aplicados no material didático. Tal abordagem não apenas possibilita a avaliação da efetividade das práticas educativas contemporâneas na formação de estudantes como leitores e produtores críticos de textos, mas também enriquece a atualização e adaptação dos métodos pedagógicos para a escolha de livros didáticos que se tornam relevantes para atender exigências linguísticas e culturais da sociedade atual em constante mudança.

Diante da diversidade de linguagens presentes no livro didático, aliadas às novas oportunidades oferecidas pelas mídias digitais, surgem novas exigências para as práticas de leitura, escrita e análise crítica. Essas demandas são refletidas nos novos multiletramentos (Rojo, 2012). Essa necessidade também se materializa no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente nas dimensões interrelacionadas às práticas de uso e reflexão no âmbito do Eixo Leitura.

Desse modo, o trabalho com a leitura na escola deve priorizar aspectos da multimodalidade e o papel do professor é conduzir o aluno a perceber a intencionalidade do texto, o lugar de fala do interlocutor, assim como práticas de valores semióticos, sociais, nos quais estes textos circulam. Portanto, na construção de novas habilidades de leitura, o professor pode auxiliar o aluno na compreensão textual, promovendo debates sobre a função da leitura na formação de um sujeito crítico e letrado, capaz de atender às demandas da sociedade atual. Isso porque “[...] o leitor que aprende a ser crítico torna-se apto a gerenciar, de forma consciente e eficiente, as diversas mercadorias que lhe são oferecidas, dentro de uma escala de valores culturais, sociais e éticos bem equilibrada.” (Cascarelli, 2016, p. 13).

Considerando todas essas questões, a hipótese que o trabalho parte é de que a abordagem integrada dos multiletramentos por meio dos gêneros textuais e discursivos nos livros didáticos proporciona uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Os alunos não apenas desenvolvem habilidades de leitura e escrita, mas também aprendem a reconhecer e utilizar os gêneros textuais de maneira apropriada em diferentes contextos sociais e acadêmicos. Essa abordagem contribui para a formação de indivíduos capazes de se expressar efetivamente em diferentes situações comunicativas, promovendo a autonomia e a competência linguística.

2.5 Componente Curricular de Língua portuguesa nos anos finais

A Base Nacional Comum Curricular é um documento da União e tem um caráter normativo. A Base nasce com a proposta de conduzir um ensino comum a todos os estudantes brasileiros sistematizando os objetivos de conhecimento em detrimento do nivelamento de conhecimento. A proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.60) no que se refere ao ensino de língua é a de que deve ser ampliado o trabalho com a linguagem a fim de que se desenvolva o letramento enquanto uma capacidade do uso do texto no cotidiano, possibilitando ao aluno uma participação expressiva e crítica nas diversas práticas sociais. O documento também orienta para a necessidade de o professor utilizar metodologias inovadoras, diferenciadas, capaz de atrair a atenção dos alunos e estimular a formação do leitor crítico, propondo mudança aos professores que trabalham somente com a metalinguagem no ensino da Língua Portuguesa.

A BNCC se apoia em conceitos consolidados em documentos anteriores e em diversos contextos de formação de professores, conhecidos no ambiente escolar, como práticas

de linguagem, discurso, gêneros discursivos e esferas de circulação dos discursos. Ao mesmo tempo, ela incorpora as práticas contemporâneas de linguagem, que são essenciais para uma participação equitativa nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal. Seguindo princípios semelhantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o documento assume um papel central na definição de conteúdo, habilidades e objetivos para o ensino do componente curricular de língua portuguesa.

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2017, p. 67)

Portanto, a compreensão dos gêneros textuais, textos, língua, norma-culta e diversas linguagens que se apresentam na Base é ponto de partida para o desenvolvimento de competências de leitura, produção e interpretação de linguagens, capacitando os indivíduos a participarem efetivamente em práticas variadas nas esferas de atividades humanas. Diante das novas exigências relacionadas às práticas de linguagem e à produção de diferentes gêneros, incluindo os digitais, é essencial que a escola não apenas participe de discussões críticas sobre essas práticas, para atender às demandas da sociedade, mas também promova um uso qualificado e ético desses recursos. A BNCC organiza suas propostas de ensino em torno de eixos que se alinham com as práticas de linguagem identificadas nos estudos de Bakhtin. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os eixos do componente de Língua Portuguesa são: "oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica", abrangendo conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e sobre outros sistemas de semióticas (BRASIL, 2017, p. 71).

A este respeito, o componente curricular de Língua Portuguesa está inserido na área de conhecimento "Linguagens", que também inclui Educação Física, Língua Inglesa e Artes. Sua estrutura é a seguinte:

- (I) Quatro eixos organizadores relacionados às práticas de linguagem, sendo eles: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura e escuta, e produção de textos. Este formato representa um avanço em relação aos documentos anteriores, ao incluir a semiótica juntamente com a análise linguística e enfatizar a oralidade

nessas práticas;

- (II) Cinco campos de atuação: vida cotidiana, artístico-literário, práticas e estudos de pesquisa, jornalístico-midiático, e vida pública. A inclusão do campo de atuação "práticas e estudos de pesquisa" é uma novidade;
- (III) Objetos de conhecimento - conceitos e conteúdos organizados em diferentes eixos temáticos;
- (IV) Habilidades - capacidades que os estudantes devem desenvolver para aprimorar suas competências;
- (V) Competências - mobilização de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para realizar atividades cotidianas e profissionais (BRASIL, 2017).

Assim, a BNCC buscou integrar diferentes áreas do conhecimento, bem como diversas culturas e contextos sociais, conforme descrito na etapa do ensino fundamental, e, portanto, é necessário se atentar às diferentes mudanças nesse componente curricular para o ensino de língua portuguesa:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. [...] (BRASIL, 2017, p. 67).

Deste modo, o componente curricular de Língua Portuguesa proposto pela BNCC estabelece um diálogo crítico com documentos e orientações curriculares elaborados nas últimas décadas, visando atualizá-los à luz das pesquisas mais recentes da área e das práticas de linguagem ocorridas neste século e com as novas metodologias para o ensino. Essas mudanças, de um modo geral, ocorrem impulsionadas principalmente pelo avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os adolescentes participam de forma mais ampla das situações comunicativas, interagindo com um número crescente de interlocutores,

especialmente no ambiente escolar. A partir do 6º ano, o número de professores responsáveis por diferentes disciplinas aumenta, e não há mais um docente por turma. Essa mudança facilita o aprofundamento dos conhecimentos em várias áreas e apresenta o desafio de integrar esses conhecimentos. Além disso, nos anos finais da educação básica, a formação para a autonomia é fortalecida, com os jovens assumindo maior protagonismo nas práticas de linguagem tanto dentro quanto fora da escola.

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias. (BRASIL, 2017p. 136).

A crítica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reverbera a ampla discussão mn da proposta de uniformização do ensino no Brasil. No entanto, quando analisada sob a perspectiva do ensino de Língua Portuguesa, o documento apresenta algumas falhas significativas. A BNCC, ao tratar das concepções de leitura, não vai além de uma abordagem superficial, mesclando diferentes perspectivas de maneira pouco aprofundada. A proposta teórica contida no texto deixa lacunas que, se não forem corretamente abordadas pelos professores, podem resultar em práticas pedagógicas incoerentes e inconsistentes.

Por exemplo, a BNCC aborda a leitura de forma genérica, sem distinguir com clareza as diferentes habilidades necessárias para formar um leitor competente em um contexto contemporâneo, como a leitura crítica e a interpretação de textos multimodais. Ao falar de leitura, o documento não se aprofunda na importância de um trabalho com gêneros textuais variados e de como essas práticas devem estar conectadas com o uso cotidiano da linguagem nas diversas esferas sociais, especialmente no que diz respeito aos novos gêneros discursivos que circulam nas mídias digitais.

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tenta estabelecer uma conexão entre texto, gênero discursivo e as diferentes esferas sociais de atividade e comunicação no ensino da língua materna, refletindo uma abordagem similar à dos estudos do Círculo de Bakhtin, portanto isso não fica claro em sua proposta teórica. As noções de "gênero discursivo"

e "esferas de atividade" são centrais nesses estudos e precisam promover discussões profundas. No entanto, a BNCC não menciona explicitamente a autoria dessas ideias, o que limita a possibilidade de reconhecimento das influências que fundamentam seus conceitos. Embora a BNCC integre essas noções em sua proposta, o silêncio quanto à origem desses conceitos pode restringir os diálogos que poderiam ser estabelecidos com base nessa influência

3 METODOLOGIA

Para a construção desta pesquisa, adota-se uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma pesquisa bibliográfica, interpretativa e documental. Esse tipo de estudo segue uma série de etapas metodológicas, sendo a primeira a definição dos objetivos da investigação. Juntamente com os objetivos, realiza-se o levantamento de hipóteses, o que nos leva à formulação da questão central que orienta este trabalho: Como os multiletramentos são considerados nas propostas textuais e nas atividades do livro didático? Ao longo da análise, busca-se investigar essa questão para atingir tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos da pesquisa.

Portanto, este capítulo apresenta as questões metodológicas que orientam esta pesquisa, iniciando com uma breve introdução sobre o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa. A seguir, explicamos o tipo de pesquisa adotado – qualitativa, bibliográfica e documental – e sua aplicação no campo da Linguística Aplicada. Em sequência, abordamos os critérios de seleção do corpus e, por fim, descrevemos os procedimentos de coleta e análise dos dados.

A pesquisa se baseia em dois argumentos principais. O primeiro está relacionado ao objetivo geral do estudo: analisar a representação dos gêneros textuais/discursivos presentes no livro didático *"Jornadas: Novos Caminhos de Língua Portuguesa"* do 6º ano do Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento dos multiletramentos, especialmente em um contexto educacional em constante transformação. A teoria dos multiletramentos propõe que os alunos desenvolvam habilidades para interpretar e produzir textos em diferentes formatos e contextos, incluindo textos multimodais, digitais, visuais e orais. Nesse sentido, os livros didáticos são fundamentais, pois moldam a maneira como os conteúdos são apresentados e trabalhados nas escolas brasileiras.

Assim, é essencial investigar como os multiletramentos estão representados nesses materiais para avaliar sua adequação às demandas pedagógicas e sociais atuais, que exigem habilidades para lidar com diferentes formas de comunicação e textos. A pesquisa busca identificar como a teoria dos multiletramentos se reflete nas práticas pedagógicas propostas, especialmente nos materiais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, ao serem amplamente distribuídos nas escolas públicas, se tornam recursos pedagógicos essenciais.

O segundo argumento está vinculado às perguntas de pesquisa e aos objetivos específicos. A hipótese é que a pedagogia de multiletramentos pode promover práticas que envolvem não apenas aspectos gráficos e tecnológicos, mas também a conexão com as realidades e culturas diversas presentes na sala de aula. Assim, compreender os

multiletramentos implica reconhecer e respeitar as vivências e contextos dos alunos, promovendo uma educação que valorize e integre essas diferentes formas de expressão e aprendizagem.

Adotando uma abordagem qualitativa e interpretativa, esta pesquisa se estrutura por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. A pesquisa qualitativa permite explorar o processo investigativo, considerando as observações e impressões da pesquisadora como elementos essenciais para a construção do conhecimento. Conforme Chizzotti (2003, p. 221), “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

A análise qualitativa possibilita examinar não apenas o conteúdo explícito dos livros didáticos, mas também as sutilezas e significados implícitos nas escolhas de linguagem, recursos didáticos e metodologias propostas. Dessa forma, o pesquisador pode identificar como o livro didático aborda questões como diversidade linguística, preconceitos linguísticos e representações culturais, temas centrais para a formação de um leitor crítico e para a construção do conhecimento linguístico e social. Os livros didáticos, especialmente os de Língua Portuguesa, refletem práticas pedagógicas e normas sociais e culturais dominantes, sendo essenciais para analisar como se relacionam com as concepções de ensino de linguagem, estratégias de letramento e as relações de poder entre saber acadêmico e saberes populares ou periféricos.

Para isso, a análise documental foi escolhida como um dos pilares metodológicos da pesquisa, com foco na coleção *Jornadas*, da editora Saraiva, voltada para o componente curricular de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo é compreender as práticas pedagógicas e a representação dos gêneros discursivos e dos multiletramentos presentes nos materiais, buscando identificar suas contribuições e limitações no processo de aprendizagem dos alunos.

Segundo Godoy (1995):

A palavra “documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). (Godoy, 1995, p. 21).

Assim, fizemos a análise documental do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano, à luz de autores que trazem o embasamento teórico de nossa pesquisa, conforme apresentado na seção de Fundamentação Teórica. De acordo com Gil (2002, p. 45):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

A escolha pela pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo fez-se necessária por dar conta da análise de um livro didático, considerando a natureza complexa e multifacetada dos conteúdos que envolvem o ensino da língua, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, e a integração com as práticas pedagógicas. Uma análise qualitativa oferece uma visão mais aprofundada e contextualizada, permitindo uma compreensão crítica das interações entre os elementos textuais, as abordagens pedagógicas adotadas e as implicações socioculturais presentes no material.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A metodologia adotada para esta dissertação foi desenvolvida com base em uma análise sistemática e aprofundada das seções do livro didático "Jornadas Novos Caminhos", destinado ao ensino de língua portuguesa para o 6º ano do ensino fundamental. Para a realização da análise, foi feito um mapeamento detalhado das seções que contemplam atividades de leitura e produção de texto, presentes em cada uma das unidades do livro, seguindo a estrutura estabelecida pela obra. A análise iniciou-se pela seção de leitura prévia, seguida pela seção de atividades de leitura, depois a seção dedicada à compreensão geral do texto, continuando com a seção de compreensão detalhada, posteriormente a seção voltada ao pensamento crítico e, por fim, a análise da seção de atividades de escrita.

A partir do mapeamento, foram elaborados quadros que sintetizaram as atividades presentes em cada seção, incluindo as características e objetivos específicos de cada uma. Essa organização permitiu identificar que as seções apresentavam características recorrentes e consistentes, que se mantinham ao longo das unidades de cada volume. Ou seja, essas

características estavam presentes de maneira homogênea em toda a coleção analisada, o que facilitou a compreensão do padrão metodológico adotado.

Além disso, os recortes de atividades foram feitos a partir de unidades distintas dos três volumes da coleção, considerando que, embora apresentassem variações contextuais, todas seguiam uma estrutura similar. Dessa forma, os recortes realizados nas seis seções foram suficientes para fornecer uma análise abrangente e representativa do conteúdo e da abordagem pedagógica da coleção "Jornadas Novos Caminhos", permitindo concluir sobre a eficácia e consistência da metodologia de ensino proposta ao longo da obra.

O referido estudo adota uma abordagem interpretativa para investigar a representação dos gêneros textuais/ discursivos e dos multiletramentos no livro didático "Jornadas - Novos Caminhos", de Dileta Delmanto, Juliana Vegas Chinaglia e Laiz B. de Carvalho, voltado para o ensino dos alunos no 6º ano do Ensino Fundamental, do componente curricular de Língua Portuguesa. A metodologia interpretativa se justifica por sua capacidade de explorar a significação e interpretação dos elementos presentes no livro, especialmente das imagens, e como eles contribuem para a construção dos multiletramentos, considerando o contexto sociocultural e os objetivos de aprendizagem.

As autoras Dileta Delmanto, Laiz B. de Carvalho e Juliana Vegas Chinaglia são reconhecidas por suas contribuições relevantes para a implementação dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa, especialmente por meio do desenvolvimento de materiais didáticos inovadores. A coleção "Jornadas: Novos Caminhos – Língua Portuguesa", publicada em 2022, é destinada a estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A obra foi elaborada com o intuito de integrar práticas de multiletramentos, explorando a diversidade de linguagens e tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa de Juliana Vegas Chinaglia, doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), foca principalmente na aplicação de tecnologias educacionais, como jogos e gamificação, no contexto escolar. Ela propõe o uso dessas ferramentas digitais para potencializar a interação dos alunos com os conteúdos de maneira mais reflexiva e crítica. As contribuições de Chinaglia, em colaboração com Delmanto e Carvalho, demonstram um alinhamento com as demandas contemporâneas da educação, que exigem práticas pedagógicas mais inclusivas e adaptadas às realidades culturais e sociais dos estudantes.

Já Dileta Delmanto é professora e pesquisadora na área de Linguística Aplicada, com experiência em educação básica e produção de materiais didáticos. E, Laiz B. de Carvalho

é especialista em Linguística Aplicada, atuando como docente e colaboradora em projetos educacionais voltados para o ensino de Língua Portuguesa.

O trabalho das autoras reflete um movimento crescente em direção a uma pedagogia que transcende o ensino tradicional, incorporando uma abordagem mais ampla, interativa e contextualizada. Elas defendem que a utilização de recursos multimodais e digitais não deve ser vista apenas como uma inovação tecnológica, mas como uma oportunidade de promover um aprendizado mais significativo, capaz de envolver os alunos em práticas que conectam teoria e prática, e que incentivam a reflexão crítica sobre a sociedade. A partir desse entendimento, suas produções oferecem um importante avanço no campo do letramento múltiplo, ao possibilitar que os alunos se tornem mais aptos a interpretar e produzir textos em diferentes modalidades, alinhando-se aos desafios educacionais do século XXI.

O livro tem como eixo principal a proposta da Base Nacional Comum Curricular, que preconiza a valorização da diversidade e o desenvolvimento integral do aluno. A proposta das autoras é que o livro mobilize os saberes, a identidades, valorize as culturas e potencialidades dos alunos do 6º ao 9º ano, público-alvo da coleção. Portanto, o livro torna-se uma referência para o planejamento anual, recomendando a distinção entre as competências gerais, a leitura complementar do documento "Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC", e o atendimento do componente Curricular de Língua Portuguesa alinhando às diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental.

Figura 1: Capa do livro Didático Jornadas: Novos caminhos – Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Delmanto; Carvalho; Chinaglia, (2022)

O livro está organizado em 08 unidades, compostas de diversas sessões cada uma com objetivos específicos. Todas as unidades apresentam os seguintes temas: Exploração do texto, recursos expressivos, aprender a aprender, Cultura digital: pense nessa prática, do texto para o cotidiano.

Quadro 5: Objetivo das sessões do livro

Unidade	Objetivos e Sessões
1. Exploração do Texto	Análise detalhada do texto, identificação de suas partes, estrutura e conteúdo.
2. Recursos Expressivos	Estudo dos recursos linguísticos e estilísticos utilizados no texto, como figuras de linguagem, ritmo e escolhas lexicais.
3. Aprender a Aprender	Desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e escrita, promovendo autonomia no processo de aprendizagem.
4. Cultura Digital: Pense Nessa Prática	Reflexão sobre o impacto das tecnologias digitais no cotidiano e como elas podem ser usadas no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.
5. Do Texto para o Cotidiano	Aplicação dos conhecimentos adquiridos no livro ao cotidiano do aluno, buscando conexões práticas e reais entre o conteúdo escolar e a realidade do estudante.

Fonte: Delmanto; Carvalho; Chinaglia, (2022) – Criado pela autora;

Ao observar de maneira geral a organização da estrutura do livro *Jornadas: Novos Caminhos do 6º ano*, é possível identificar a categoria de seções de acordo com suas funções pedagógicas. Essa estrutura permite compreender os elementos que orientam o leitor ao longo das unidades, delimitando o início e o fim de capítulos, bem como a disposição dos conteúdos. O projeto gráfico da obra utiliza recursos visuais que evidenciam um planejamento intencional, indicando como as imagens são empregadas para complementar o material textual.

Ao detalharmos as páginas do livro, revela o papel dos elementos visuais na criação do sistema gráfico do livro. Esses recursos não apenas auxiliam na organização do conteúdo, mas também promovem o desenvolvimento de competências relacionadas ao letramento visual. As imagens, inseridas estrategicamente, carregam significados que ajudam a transmitir valores e a facilitar a assimilação dos temas abordados. Podemos observar que cada página funciona como uma unidade de interação, onde os textos, atividades e imagens se articulam para comunicar informações de maneira a conduzir o professor e os alunos aos elementos do ensino de Língua portuguesa. A organização visual desses elementos obedece a princípios de agrupamento e

hierarquia, indicando quais partes são mais relevantes e sugerindo como o leitor deve interagir com o conteúdo. Essa abordagem contribui para que o material possa atender tanto às demandas pedagógicas quanto às expectativas estéticas, criando um equilíbrio entre forma e função.

A fundamentação teórica desta pesquisa se baseia na perspectiva dialógica da linguagem, conforme proposta por Bakhtin (1992). Portanto, à luz das contribuições do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016), os gêneros textuais são formas relativamente estáveis de organização discursiva, historicamente situadas e socialmente constituídas. Eles emergem das práticas comunicativas humanas, refletindo e refratando as condições sociais e culturais nas quais estão inseridos. Dessa forma, os gêneros não apenas veiculam informações, mas também configuram maneiras de pensar e interagir com o mundo, articulando as dimensões linguística, social e ideológica do discurso. Incorporar essa perspectiva no ensino de leitura e escrita permite um aprofundamento na compreensão dos textos, ao mesmo tempo em que potencializa a capacidade dos alunos de criar novos discursos.

Nessa abordagem, o texto é visto como um conjunto de enunciados, ou seja, uma composição de gêneros discursivos. Adoto a concepção de que os componentes estruturais da linguagem devem ser tratados de maneira a favorecer a construção do texto em si. Além disso, o ensino de um texto vai além da simples compreensão dos aspectos linguísticos, abrangendo também a análise dos contextos históricos e sociais que desempenham um papel fundamental na construção do significado do texto.

As categorias indicadas para a análise de dados no livro didático sobre gêneros textuais/ discursivos e os multiletramentos, foi definida a partir dos seguintes critérios: a função social do gênero apresentada no livro, a representação dos multiletramentos presentes no livro, e a organização temática na qual diferentes modos semióticos são empregados, ou seja, o texto multimodal.

4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO *JORNADAS - NOVOS CAMINHOS: LÍNGUA PORTUGUESA* (2022) SOB A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Este capítulo faz a abordagem acerca da análise do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental. O objetivo geral é pesquisa é analisar a representação dos gêneros textuais/discursivos presentes no livro didático "*Jornadas: Novos Caminhos de Língua Portuguesa*" do 6º ano do Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento dos multiletramentos. Esta análise parte dos estudos da teoria dos multiletramentos, conforme proposta pelo Grupo de Londres, e busca investigar como o livro explora as diferentes formas de letramento (escrita, leitura, visual, digital, etc.), abordando a representação das diversidades de gêneros textuais, a contextualização de práticas comunicativas e a integração de mídias e tecnologias digitais.

O material didático em análise apresenta-se como um manual direcionado ao aluno, estruturado de forma a integrar os eixos de leitura, produção textual e linguagem oral, sob a influência das teorias modernas do texto e do discurso. Tal abordagem reflete uma perspectiva metodológica que valoriza a interdependência entre esses eixos, colocando as atividades de leitura em um papel central para o desenvolvimento da produção textual, fundamentada na exploração de gêneros discursivos e tipos textuais e os multiletramentos presentes no interior do livro. Além disso, o tratamento dos aspectos linguísticos é sistematizado em seções específicas, que conciliam referenciais da gramática tradicional com contribuições oriundas da linguística textual e discursiva. Essa articulação teórico-prática busca proporcionar ao estudante não apenas uma compreensão aprofundada das estruturas e funções da linguagem, mas também a capacidade de aplicá-las de forma crítica e contextualizada em diferentes práticas discursivas.

No entanto, a partir das escolhas teóricas deste estudo, faremos uma análise das atividades propostas no material didático do professor e do estudante. Para a coleta de dados, utilizamos o livro didático e o manual do professor da coleção *Jornadas: Novos caminhos – Língua Portuguesa* do 6º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa e a análise do trabalho também se fundamentam na teoria dos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres, que destaca a importância de se considerar as diversas práticas de letramento na era digital, incluindo as dimensões visual, digital, crítica, entre outras.

O corpus de análise será composto por um conjunto de imagens selecionadas do livro "*Jornadas - Novos Caminhos*". Tendo como critérios as atividades do livro que mostrem

os diferentes tipos de multiletramentos e gêneros textuais utilizados pelo livro didático em atividades de sala de aula;

4. 1 Seleção do Corpus da Pesquisa

Antes de fazer análise do corpus da pesquisa, é necessário apresentar em âmbito populacional, geográfico e educacional o contexto da realidade do município de Coroatá, município pelo qual foi realizada a escolha do livro didático, tendo como viés os descritores para o ensino de língua Portuguesa.

O Município de Coroatá está localizado na Mesorregião Leste Maranhense, integrando a Microrregião de Codó, no vale do rio Itapecuru. A sede do município encontra-se a 35 metros de altitude, a 260 km de São Luís, capital do Maranhão. O processo de ocupação da região teve início com a chegada dos portugueses, seguidos por moradores de áreas vizinhas. O povoado teve origem em "depósitos" ou "paiós" estabelecidos por fazendeiros e viajantes, especialmente oriundos do Mearim. Mais tarde, imigrantes, entre eles sírio-libaneses, contribuíram para o desenvolvimento comercial e a consolidação da independência local.

Inicialmente chamada de Coroatá Grande, a cidade recebeu esse nome em referência à planta local conhecida como "piteira" ou agave, originária do México e chamada pelos indígenas de Croatá-Açú. Com o tempo, os moradores se deslocaram para uma área mais próxima ao rio Itapecuru, onde a cidade foi consolidada. O município faz fronteira com Timbiras, Codó, Peritoró, Alto Alegre do Maranhão, São Mateus do Maranhão, Matões do Norte, Pirapemas e Vargem Grande. De acordo com dados do IBGE de 2022⁶, a população de Coroatá era de 59.566 habitantes, com uma densidade demográfica de 26,31 habitantes por quilômetro quadrado. Entre os municípios do Maranhão, ocupava a 18ª posição em população e a 63ª em densidade demográfica, enquanto no cenário nacional estava nas 554ª e 2614ª posições, respectivamente, entre os 5.570 municípios do Brasil.

A Secretaria de Educação (SEMED) é responsável por 80 unidades escolares, atendendo desde a Educação Infantil (para crianças de 3 a 5 anos) até o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano), além do atendimento para Educação de Jovens e Adultos.

⁶ Informação disponível no site do IBGE com acesso: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/coroata/panorama>

No Município de Coroatá, os índices educacionais apresentam lacunas existentes no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, prova disto, são os dados que evidenciam a defasagem na proficiência leitora no aprendizado de língua portuguesa nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. No ano de 2021, apenas 25% dos alunos possuíam aprendizado adequado à competência de leitura no 5º ano do ensino fundamental, e, apenas 16% dos alunos do 9º ano demonstram aprendizado adequado para o ensino de Língua Portuguesa (Qedu-INEP).

Os alunos nos anos finais apresentam déficit no aprendizado dos conteúdos disciplinares, principalmente os que envolvem leitura, escrita e resolução de cálculos, isto é, evidenciado nas provas avaliativas do Ministério da Educação - MEC, muitos desses alunos ingressam no ensino médio com grandes dificuldades de interpretação e com ampla defasagem na escrita das palavras. Portanto, é importante que a escola se atente para uma proposta pedagógica que esteja fincada em uma organização do trabalho pedagógico, e que, ao assumir o seu papel de mediador na construção de saberes, atenda bem o educando, dentro da especificidade de cada etapa de ensino.

A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. (BRASIL, 2017, p. 63).

No período de 2021 a 2024, os professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Coroatá adotaram a Coleção Jornadas - Novos Caminhos Língua Portuguesa (Matos; Chinaglia e Carvalho, 2020), como material de apoio para o ensino de Língua Portuguesa. O conjunto de recursos inclui tanto o manual do professor quanto o livro do aluno, sendo o Manual dos 6º e 9º anos uma das ferramentas mais utilizadas pelos docentes. A escolha desses anos se deu pela análise das atividades voltadas à produção de textos, priorizando, portanto, os anos finais do Ensino Fundamental I. Em ambos os manuais, é possível encontrar uma apresentação detalhada sobre a composição do material didático.

As competências gerais são estruturadas na BNCC e são divididas em subdimensões que estabelecem uma progressão no aprendizado do aluno. A competência geral 1, por exemplo, relacionada ao conhecimento, propõe valorizar e utilizar conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital. Para atingir esse objetivo, o aluno precisa não apenas buscar

informações, mas também analisar fontes, respeitar direitos autorais e utilizar a informação de forma ética.

A progressão dessas habilidades é delineada em três etapas no Ensino Fundamental segundo a BNCC (Brasil, 2017):

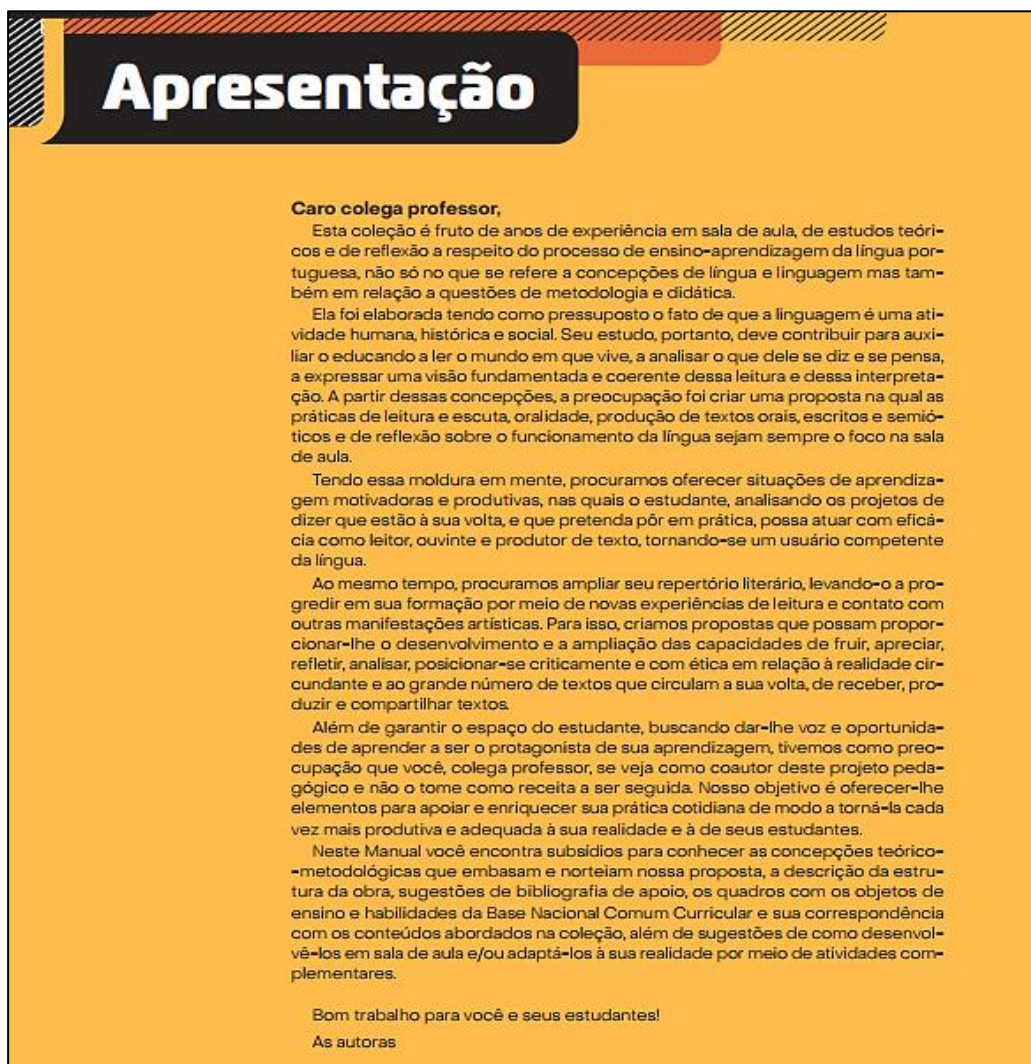
- Até o 3º ano: Percepção da existência de diferentes fontes de informação (rádio, TV, jornal, internet, livros, etc.) e início da utilização para buscas simples.
- Até o 6º ano: Acesso a diferentes fontes e realização de buscas direcionadas à resolução de problemas.
- Até o 9º ano: Avaliação da pertinência e confiabilidade de diversas fontes e estratégias de busca, com acesso a informações para resolução de problemas complexos.

Essa progressão, intrínseca à BNCC, foi um elemento orientador para a construção da coletânea, onde possibilitará aos professores a elaboração dos planos de ensino e a identificação das habilidades trabalhadas ao longo do ano letivo. Após a análise das competências gerais, é fundamental considerar as competências específicas, que promovem a interdisciplinaridade entre áreas afins e componentes curriculares.

Sobre a concepção do livro didático ser suporte ou portador de textos, as autoras comentam, na apresentação, que o concebem como um dos muitos locais em que o texto se materializa, e, por isso, muitos gêneros escritos e textos materializam-se no livro didático: Jornais, livros, revistas, sites, blogs e cartazes entre outros. Um único suporte pode abrigar diversos gêneros textuais, como se observa em jornais impressos ou digitais, que contêm notícias, reportagens, artigos de opinião, crônicas, cartas de reclamação, resenhas, charges e tiras.

Na apresentação do Manual Interativo do Professor, as autoras apresentam o livro e fazem uma abordagem pedagógica enraizada nas experiências práticas da sala de aula, aliada à reflexão teórica sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na atualidade. Em suas palavras, percebe-se uma preocupação constante em articular teoria e prática, destacando a importância de concepções de linguagem como uma atividade humana, histórica e social. Este ponto é crucial para entender como o livro é estruturado, pois as autoras não apenas transmitem conhecimento linguístico, mas também buscam proporcionar aos alunos uma formação crítica e reflexiva sobre o mundo que os cerca. A figura 2, a seguir, é uma ilustração da apresentação do livro, em que se pode observar o desenvolvimento dessas e outras ideias que norteiam a realização do livro.

Figura 2: Apresentação da coletânea aos professores



Fonte: Delmanto; Carvalho; Chinaglia, (2022)

Como podemos observar no texto da apresentação do livro, as autoras destacam que a linguagem é uma atividade humana, histórica e social, e indicam uma perspectiva que vai além do ensino tradicional da língua. Essa concepção está alinhada com as propostas contemporâneas de ensino de linguagens, que reconhecem a linguagem não apenas como um sistema estrutural de normas, mas como uma prática social, em constante transformação e interação com o contexto histórico e cultural. A linguagem, para as autoras, é entendida como uma ferramenta que permite ao aluno analisar, interpretar e expressar uma visão crítica sobre a realidade, o que reforça a ideia de que o ensino de Língua Portuguesa deve formar agentes críticos, capazes de decifrar e interagir com os discursos que circulam em sua sociedade.

No viés de multiletramentos, a proposta apresentada pelas autoras toma forma para a formação crítica e reflexiva do aluno. As autoras defendem que o estudo da língua deve ser

instrumental para que o aluno desenvolva não apenas habilidades linguísticas, mas também uma leitura crítica do mundo. A interpretação de textos, a reflexão sobre o funcionamento da língua e a produção de textos são, portanto, segundo elas, elementos centrais do projeto pedagógico do livro proposto para alunos do 6º ano do ensino fundamental, assim como são abordadas na pedagogia dos multiletramentos.

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

A proposta do livro, de acordo com as autoras, se alinha com a ideia de que o ensino de Língua Portuguesa não deve ser limitado à literatura tradicional, mas incluir também outras manifestações culturais e artísticas. As autoras, portanto, enfatizam o papel da escola como espaço de fruição estética, análise crítica e posicionamento ético diante das questões contemporâneas. Cumpre lembrar que a colocação de uma literatura marginal e expressões artístico-estéticas de grupos considerados minoritários no livro didático é uma das propostas de uma filosofia de um multiletramento, em que a realidade complexa da sociedade ganhe espaço na discussão da sala de aula.

Ao mesmo tempo, as autoras também ressaltam a motivação e a produtividade como princípios essenciais para o sucesso do processo de aprendizagem, elas procuraram, ao produzir as unidades do livro, criar situações de aprendizagem que incentivem o aluno a se envolver ativamente na análise dos textos e projetos de dizer que fazem parte de seu cotidiano, ao mesmo tempo em que buscam ampliar o repertório literário do estudante. Essa proposta, que envolve a leitura crítica de uma variedade de textos e manifestações artísticas, visa não apenas o desenvolvimento do aluno como leitor, mas também como reflexivo e ético.

Outro ponto interessante na análise da apresentação das autoras ao livro didático é a respeito da valorização do papel do professor. Elas não concebem o livro como uma "receita pronta", mas como um material aberto, que deve ser utilizado de forma flexível, de acordo com as necessidades da sala de aula e com a compreensão do professor acerca do que é linguagem e o ensino dela. Desse modo, ao convidar o professor a se ver como coautor do projeto pedagógico, as autoras reconhecem a importância da prática docente e da criatividade do educador na adaptação do conteúdo e das propostas de ensino às realidades específicas de sua

turma. Esse movimento de valorização da autonomia do professor é central para a proposta pedagógica do livro, pois ele não apenas ensina, mas também atribui uma importância individual a cada sujeito guiar os alunos no processo de descoberta e construção do conhecimento. Ao sugerirem que o professor participe ativamente da elaboração do processo pedagógico, evidenciam uma concepção de ensino como uma prática dialógica, que vai além da simples transmissão de conteúdos e envolve o professor como mediador e facilitador do aprendizado.

Na análise do livro, percebemos ainda que também existe uma complexidade e exigência para o planejamento docente, embora a ideia de um material flexível e criativo seja positiva, ela impõe um desafio significativo para o educador, especialmente para aqueles que atuam em contextos com pouca formação continuada ou com restrições de tempo e recursos. A proposta das autoras exige que o docente não apenas conheça as práticas pedagógicas e os gêneros textuais de maneira abrangente, mas também tenha um domínio sobre e práticas de multiletramentos, as múltiplas linguagens e as tecnologias digitais.

Em muitos casos, especialmente em escolas públicas de regiões periféricas ou com falta de infraestrutura, os professores podem não ter o suporte necessário para se apropriar de plenamente desse tipo de abordagem. O sucesso da implementação do material dependerá da ação do professor. Trabalhar com gêneros textuais significa, primeiramente, levar o aluno a compreender do que se trata para, posteriormente, criar novas metodologias que favoreçam sua aprendizagem. Isso exigirá a preparação e formação contínua dos professores, que devem estar capacitados para lidar com a diversidade de linguagens e gêneros presentes dentro e fora da escola, atendendo aos novos desafios pedagógicos impostos pela modernidade (Rojo, 2012).

4. 2 A representação dos gêneros textuais/discursivos presentes no Livro

A proposta da coleção Jornadas - Novos Caminhos: Língua Portuguesa, segundo as autoras do livro, está fundamentado em uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, na qual a língua não é vista como um simples conjunto de regras gramaticais, mas como um fenômeno integrado ao universo cultural e histórico-social. Essa perspectiva amplia a compreensão do papel da linguagem, não apenas como um instrumento de comunicação, mas também como um meio de participação ativa e crítica no mundo social e cultural. A linguagem, portanto, é compreendida como um processo dinâmico e contextual, que envolve práticas de

leitura, escrita, oralidade e outras linguagens, as quais permeiam a vida cotidiana dos indivíduos. A imagem a seguir, é uma ilustração de uma parte inicial do livro em que é possível observar a organização didático-pedagógica do livro. O livro, inspirado nos eixos do aprendizado de língua da Base, apresenta um conjunto de elementos que estão relacionados tanto às teorias dos gêneros textuais quanto ao multiletramento.

Figura 3: Conhecendo o livro didático



Fonte: Delmanto; Carvalho; Chinaglia, (2022)

Como podemos analisar na figura 3, as orientações iniciais das autoras no manual direcionado aos professores expressam uma visão pedagógica que se alinha à ideia de multiletramento e do letramento crítico para a formação cidadã. No entanto, iremos apresentar as unidades e fazer uma análise das escolhas dos gêneros do discurso pedagógico utilizado pelas autoras, de modo que possamos fazer um estudo comparativo da prática que norteia o planejamento docente, bem como, as concepções teóricas que irão direcionar a produção de sentidos a partir de diversos tipos de linguagem, e se estas de fato proporciona ao aluno uma formação holística, capaz de prepará-lo para o exercício da cidadania e para a atuação em um

mundo social, histórico e cultural dinâmico, como é proposto na pedagogia dos multiletramentos.

O livro didático de Língua Portuguesa não apenas apresenta os objetos de ensino e as atividades, mas os organiza em lições, unidades, capítulos, em função do tempo escolar (bimestre, semestre) e de uma possível progressão das escolhas curriculares, que leva em consideração os interlocutores, os diferentes níveis de ensino e, mais recentemente, os critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sua concepção e elaboração é fruto de um trabalho coletivo, pois envolve a produção de textos verbo-visuais (capas, explicações, instruções, ilustrações, infográficos), a seleção de temáticas e de objetos do conhecimento, em um processo dinâmico e complexo de elaboração didática. Nesse sentido, diversos agentes (escritores, editores, ilustradores, diagramadores, designer gráficos, críticos, assessores, revisores) se engajam para construir projetos didáticos que têm como principais objetivos ampliar as capacidades de leitura, escrita, e de oralidade, assim como fornecer subsídios para um trabalho com análise e reflexão sobre os usos da língua e da linguagem. (Bunzen, 2020, p. 18)

Sob o enfoque da leitura, escuta, oralidade e produção de textos orais e escritos as autoras apresentam as 08 (oito) unidades trabalhadas no livro, possibilitarão não apenas domínio das formas linguísticas, mas também fazer com que os estudantes se tornem atores conscientes nas práticas de comunicação que os envolvem. Ao enfatizar essas práticas como “o foco na sala de aula”, as autoras indicam que o livro não se limita à transmissão de conteúdos, mas sim à criação de oportunidades para que o aluno desenvolva uma competência comunicativa plena. Esse posicionamento está alinhado com o conceito de multiletramentos, pois abrange a leitura e a produção de textos não apenas escritos, mas também semióticos (envolvendo imagens, vídeos, gestos, entre outros).

No livro, está presente uma diversidade de Gêneros Textuais/ discursivos de maneira que organiza suas unidades apresentando uma ampla variedade de gêneros que se apresentam como fundamentais para o desenvolvimento de um letramento crítico e reflexivo. As unidades do livro abordam diferentes tipos de textos, como narrativas literárias, textos jornalísticos, textos expositivos, argumentativos, cartas, crônicas entre outros. Além disso, explora gêneros multimodais, como vídeos, imagens e gráficos, ampliando as formas de interação com o conteúdo. Melo, Oliveira e Valezi (2012, p. 151) apontam que “a crescente demanda por gêneros que reúnam diversas linguagens é algo indiscutível e impossível de ignorar. Os gêneros multimodais circulam no nosso cotidiano e, muitas vezes, não nos damos conta do quanto eles já impregnaram nossas ações comunicativas.” Desse modo, o livro didático que analisamos busca, de algum modo, atender essa demanda que se impõe sobre a sociedade moderna.

Cada gênero textual, ao ser analisado e produzido, oferece uma oportunidade de reflexão crítica sobre as estruturas sociais, culturais e ideológicas que moldam a comunicação em diferentes esferas. Essa abordagem propicia aos alunos uma formação transversal, capaz de conectá-los aos desafios comunicativos de seu tempo. O quadro 01, a seguir, apresenta uma visão geral de como o livro organiza os gêneros textuais e quais são esses gêneros que os autores selecionaram para a discussão no livro e para serem objetos de uma análise e discussão em sala de aula. Como se observa no quadro, todas as unidades do livro, um ou dois gêneros textuais centralizam a discussão dos demais conteúdos linguísticos e extralinguísticos. No quadro, na primeira linha, são apresentadas as unidades e, na segunda linha, os gêneros que centralizam a discussão na unidade. Além desses gêneros textuais são debatidos, no entanto, considerando os eixos que devem ser trabalhados a partir de outros gêneros selecionados.

Quadro 05: Gêneros textuais presentes nos eixos de Leitura, Produção de texto e Oralidade, dividida nas unidades do livro para a turma de 6º ano do Ensino Fundamental:

UNIDADE	01	02	03	04	05	06	07	08
Gêneros	Crônica	Estatuto	Conto	Notícia	Resenha	Relato	Poema Visual	Home Page
EIXO LEITURA	Narrativa de Aventura	Carta de Reclamação	História em Quadrinhos	Notícia (Digital)	Texto Dramático	Cartaz Publicitário	Poema	Verbetes de Enciclopédico
EIXO PRODUÇÃO DE TEXTO	Narrativa de aventura	Carta de reclamação	Conto	Notícia Foto-denúncia	Cena de texto dramático	Cartaz publicitário Relato de viagem	Poema visual	Verbetes de enciclopédico
EIXO ORALIDADE	Discussão em grupo: <i>bullying</i>	Debate sobre o uso de celulares na adolescência	Fluência e expressividade na leitura oral Atividade de escuta: depoimento de escritor	Atividade de escuta: telejornal Apresentação oral de notícia	Atividade de escuta: seguir instruções	Atividade de escuta: <i>podcast</i> de viagem Fluência e expressividade Formas de polidez	Jogral Atividade de escuta: poema animado leitura oral Entonação na fala	Exposição Oral

Fonte: Delmanto; Carvalho; Chinaglia, (2022) - Elaborado pela pesquisadora (2024)

Em nossa análise, constatamos que as autoras do LDP escolheram os gêneros de maneira flexível, conforme os objetivos de cada unidade didática. Dessa forma, os contextos de

atuação, como cidadania, mídia jornalística, literatura, dividem-se nos eixos: Leitura, produção de texto e oralidade. Portanto, os gêneros textuais selecionados possuem uma característica multimodal, ou seja, incorporam diferentes formas de semiose e buscam contextualizar diferentes práticas sociais a partir do gênero. Um exemplo disso é a notícia, que se torna multimodal quando combinado com imagens ou outros elementos visuais ao texto escrito, enriquecendo sua composição. Como se observa, os gêneros da esfera jornalística são muitos e cada um cumpre uma função específica dentro daquele contexto de prática e cada um se materializa de modos diferentes, exigindo escrita, fala e leituras diferentes, elementos que devem ser trabalhados em sala de aula. A presença de diferentes gêneros considerando a complexidade da comunicação humana aponta para um trabalho de sala de aula em que a concepção de leitura e escrita é bem mais ampla da tradicional da qual já estamos acostumados, concepção que coloca o texto impresso como centro.

A ideia apresentada no início do livro traz a concepção do Livro Didático de Língua Portuguesa como gênero discursivo, conforme proposto por Costa Val e Marcuschi (Val & Marcuschi, 2008), onde os autores colocam que a proposta do livro didático como elemento discursivo transcende a mera reunião de textos em um suporte material. Portanto, nessa perspectiva analítica, considera-se o LDP como um objeto discursivo historicamente situado, moldado pelas interações entre autores, leitores e o contexto sociocultural em que se insere. Nessa abordagem, a historicidade do LDP assume papel central, evidenciando as transformações sofridas pelo gênero ao longo do tempo, em consonância com as mudanças nas práticas de ensino de língua materna e as diferentes concepções de linguagem e aprendizagem.

A análise do LDP como gênero discursivo implica reconhecer sua estrutura composicional, seu estilo próprio e sua função social específica. Não se trata apenas de um conjunto aleatório de textos, mas de uma organização deliberada de conteúdo com o objetivo de ensinar a língua portuguesa. Essa organização reflete as teorias linguísticas e pedagógicas vigentes, bem como as expectativas da comunidade escolar e da sociedade em geral. Diante disso, entendemos que ao trabalhar com textos como cartas, bilhetes, e-mails, comentários online, tabelas, quadros e infográficos, o livro convida os estudantes a refletirem sobre os diferentes gêneros discursivos e suas funções específicas em contextos variados. E assim, “colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são” (Koch, 2009, p. 58).

Desse modo, percebe-se que o livro oferece uma seleção bem equilibrada de textos que apresentam gêneros específicos para o trabalho em sala de aula, fazendo com que os

professores organizem o trabalho de maneira a conduzir o aluno a promover leituras críticas e a interagir com temas da sua realidade, o que proporciona aos alunos uma formação mais ampla em diversas formas de comunicação. A presença de textos dos gêneros jornalísticos e acadêmicos permite que os estudantes se preparem para compreender e produzir textos mais complexos, enquanto os gêneros literários e criativos estimulam a imaginação e a capacidade de narração. A integração de gêneros multimodais também é fundamental para promover o letramento digital e visual, alinhando-se às exigências contemporâneas de comunicação.

No que se refere ao eixo de leitura no quadro 1 acima, as autoras do livro *Jornadas: Novos Caminhos* assumem uma proposta sólida, apresentando uma seleção de textos variados que circulam socialmente. Mesmo sem se apoiarem diretamente em teorias específicas sobre gêneros textuais, o material evidencia uma abordagem que valoriza elementos implícitos e discursivos, a relação intertextual com outras leituras e a construção de múltiplos sentidos, provavelmente, essas concepções devem ter vindo da própria BNCC, na qual os livros didáticos devem se inspirar para concorrer o edital do PNLD – Livros Didáticos. É a partir dessa concepção e dessa imposição do edital do programa que os livros devem estabelecer um diálogo que evidencie e interligue textos literários e outras expressões artísticas, enriquecendo a experiência do aluno e ampliando suas possibilidades de interpretação. Mesmo que, diretamente, isso não seja enunciado pelos autores dos livros didáticos, observamos que esse tipo de prática de escrita de um livro didático se alinha à realidade dos multiletramentos, em que diferentes semioses das diferentes culturas se mesclam e fazem uma nova realidade expressiva e moderna, além de mais próxima da realidade dos alunos.

Já no eixo de produção textual, o livro se ancora em teorias de Bakhtin e de Schneuwly e Dolz, oferecendo atividades estruturadas que contemplam uma ampla gama de gêneros textuais, como vimos no recorte acima, que apresenta ao aluno diretrizes do como o aluno pesquisar, verificando os fatos. Esse alinhamento teórico garante que os alunos sejam expostos à diversidade textual e desenvolvam habilidades práticas para a produção escrita, respeitando os contextos de circulação e suas características discursivas.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os adolescentes participam de forma mais ampliada das situações comunicativas, interagindo com um número crescente de interlocutores, especialmente no ambiente escolar, onde, do 6º ano em diante, aumentam os professores responsáveis por diferentes disciplinas. Essa mudança facilita o aprofundamento dos conhecimentos em várias áreas e apresenta o desafio de integrar esses conhecimentos, portanto, o livro possibilita esta interação, ao momento que possibilita o aluno a interagir com uma diversidade de textos que circulam no meio digital e social. Além disso, nos anos finais da

educação básica, a formação para a autonomia é fortalecida, com os jovens assumindo maior protagonismo nas práticas de linguagem tanto dentro quanto fora da escola.

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalístico-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias. (BRASIL, 2017p. 136)

Embora a obra adote múltiplas perspectivas para o ensino da língua portuguesa, é notório que as reflexões sobre gêneros textuais aparecem no livro de forma mais explícita no eixo de produção. Essa abordagem, por sua vez, desperta a necessidade de observar como os gêneros são tratados de maneira integrada ao longo do material, analisando se há uma articulação coerente entre os eixos de leitura e produção. Assim, o estudo do livro permite investigar como os autores lidam com a teoria e a prática dos gêneros apresentados no Livro do Aluno, contribuindo para uma visão mais crítica e aprofundada desse recurso didático.

A Unidade 01 do Livro Didático (LD) inicia-se com a seção intitulada "Na ficção e na vida real", que apresenta uma introdução aos gêneros textuais abordados. As autoras propõem, desde o início, uma aproximação progressiva ao conteúdo, estruturando as atividades em etapas que favorecem o desenvolvimento das habilidades de leitura, análise e interpretação. A leitura dos textos, sempre acompanhada de atividades interpretativas, segue uma sequência organizada que começa com exercícios voltados para a compreensão básica, como o entendimento do vocabulário, a localização de informações explícitas e a identificação do tema central. Em um segundo momento, os estudantes são conduzidos a tarefas mais analíticas, como a identificação do gênero textual, a reorganização das ideias apresentadas, a análise dos elementos constitutivos do texto e a investigação dos processos discursivos, inferências e efeitos de sentido.

Conforme destacado no Manual do Professor, as atividades propostas na Unidade 01 visam não apenas à compreensão textual, mas também ao engajamento dos estudantes em reflexões e discussões mais amplas. De acordo com o que está explícito no livro, os objetivos da unidade são:

- Apresentar as principais características e as formas de organização dos gêneros narrativa de aventura e crônica, proporcionando reflexões sobre os temas mobilizados pelos textos;
- Orientar como fazer uma pesquisa escolar, tendo em vista os principais procedimentos indispensáveis para o estudo, como criar uma questão investigativa, realizar uma revisão bibliográfica, resumir, tomar notas, fazer exposição oral, entre outros;
- Fomentar a discussão sobre o *bullying* na escola e incentivar os estudantes a propor formas de combatê-lo;
- Oferecer subsídios e orientações para a produção de uma narrativa de aventura, orientando a respeito dos passos de planejamento, escrita, reescrita e compartilhamento;
- Explorar algumas diferenças entre a fala e a escrita, de modo a apresentá-las não como opostas entre si e situar os estudantes a respeito da formalidade ou informalidade nos usos da língua, levando em consideração a situação de interação; (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, (2022, p. 102)

Uma análise desses objetivos sinaliza um misto de elementos que estariam em um meio-termo no que se entende de um parâmetro para o ensino atualmente, principalmente, no eixo linguagem. Oto (2009, p. 218) lembra que, na grande maioria dos livros didáticos de língua portuguesa, atividades como essa são, na verdade, uma outra versão da atividade conhecida como “objetiva”, em que a resposta está escondida no texto e que o aluno deve encontrar, em vez de permitir uma interpretação válida para cada aluno. Nas palavras das autoras, “as perguntas sobre o texto se situam num nível de compreensão literal, prendendo-se apenas a aspectos superficiais, geralmente, na sequência em que aparecem no texto, valorizando quase sempre a apreensão de fatos e/ou ideias e a estruturação.”.

Enquanto a questão da forma e constituição dos gêneros ainda ganha espaço, sem antecipar um trabalho que articule a forma à função do gênero, observa-se também a abordagem de temas transversais e analíticos da realidade, que atravessa o estudo da linguagem, como temas sobre a violência. Nesse sentido, o livro, em cada um dos objetivos aponta para as capacidades e habilidades linguística, apontando para um objetivo para a fala (o debate), para a escrita (as características do gênero), para a análise linguística (diferenças e semelhanças entre oralidade e escrita) e para a leitura e compreensão textual.

Nessa sessão, também é presente a temática: Aprender a aprender, onde dar parâmetros aos alunos para que eles aprendam a fazer uma pesquisa escolar, onde as autoras favorecem às práticas de estudo e pesquisa, propondo atividades que organizam procedimentos fundamentais para o aprendizado.

Figura 4: trecho do livro: como fazer uma pesquisa escolar no tópico aprender a aprender.



Aprender a aprender

Prática de pesquisa

Como fazer uma pesquisa escolar

Você certamente já fez pesquisas escolares, não é? Sentiu algum tipo de dificuldade para encontrar o material que procurava? Que critérios utilizou para selecionar o conteúdo?

A pesquisa escolar tem como objetivo principal investigar determinado assunto ou questão e obter informações relevantes e confiáveis. Para isso, a busca pode ser realizada em diversos materiais e meios, entre eles enciclopédias, livros, sites, jornais, revistas, vídeos, etc. As informações obtidas devem ser selecionadas e reunidas em um novo texto que seja coerente e não se mostre uma cópia do material pesquisado nem uma colcha de retalhos resultante da colagem de trechos fragmentados.

Você sabe como fazer uma pesquisa escolar? Leia os procedimentos que precisam ser seguidos.

- 1 O que você quer saber? Em primeiro lugar, tenha bem claro o objetivo da pesquisa: o que é necessário investigar e descobrir e para que é preciso buscar essas informações.
- 2 Toda pesquisa tem um ponto de partida, que é o **tema**, ou seja, o assunto a ser pesquisado. Esse tema precisa ser redefinido em uma **questão investigativa**, pois nem sempre é possível pesquisar tudo o que existe sobre determinado assunto.
- 3 Quais são as fontes mais apropriadas para a pesquisa do tema? Faça um levantamento de fontes em que possa encontrar as informações desejadas. Se necessário, peça ajuda aos professores ou a algum funcionário da biblioteca, caso sua escola tenha uma.



GIF animado



Pessoa usando o notebook e fazendo anotações.

Fonte: Delmanto; Carvalho; Chinaglia, (2022)

Podemos observar, a partir desse excerto, que a escolha desta temática oferece aos alunos a oportunidade de mobilizar e demonstrar conhecimentos prévios relacionados ao tema. A partir disso, eles podem formular hipóteses, sugerir abordagens alternativas e levantar novos questionamentos, enquanto o professor assume o papel de mediador no diálogo. Para aproveitar plenamente a proposta inicial do material didático, é essencial que o professor amplie a discussão, introduzindo questões que desafiem ainda mais os alunos, enriquecendo o debate e promovendo um aprendizado mais profundo e significativo. Além disso, esse tipo de atividade deve visar desenvolver no aluno um espírito investigativo, de criador do conhecimento, a partir de pesquisa exploratória, descobridora e construtora do saber. O trabalho deve, nesse sentido, também desfazer uma mentalidade muito forte na escola em que o aluno pensa que a cópia, o plágio e a busca de respostas rápidas e fáceis na escola são modos de escrita, leitura ou de

aprendizado. O aluno, portanto, deixa de ter um papel passivo para um papel de protagonista do próprio saber escolar e da vida.

A partir dessa análise, vale lembrar Marcuschi (2005), que define os gêneros textuais como fenômenos profundamente vinculados aos aspectos sociais e culturais, o que, inevitavelmente, inclui a dimensão da cidadania em seu sentido mais amplo, dado que os gêneros representam formas de ação social realizadas em contextos específicos. No campo educacional, o autor sustenta que a ampliação do conhecimento sobre a diversidade de gêneros e suas características estruturais e funcionais potencializa tanto os processos de produção quanto os de compreensão textual, uma vez que todo texto concretiza um gênero. Além disso, esses conhecimentos sobre a forma do gênero também apontam para uma criação de uma mentalidade sobre a função social de cada gênero, sobre as práticas por trás de cada gênero e de que modo elas se concretizam no cotidiano tanto escolar quanto fora da escola.

Quando se fala em fazer com que os alunos saibam inferir em sua realidade de maneira crítica, fala-se em criar possibilidades de ensino capazes de desenvolver certas habilidades no aluno, os conduzindo a compreender os enunciados presentes nos textos digitais e fazer inferências sobre as informações recebidas nos espaços virtuais, pois, é fato que, de maneira geral, as informações estão mais disponíveis para o público, especialmente para os adolescentes, que, em seu cotidiano, recebem uma gama de informações sobre os diversos temas da atualidade presentes nas redes sociais. No entanto, o livro oferece ao aluno a oportunidade de selecionar e aprender a pesquisar. Isso é essencial para que as práticas de ensino orientem a filtrar essas mensagens, conduzindo-os à busca correta da informação, uma vez que nem tudo que está online é verdadeiro, como as notícias falsas que se espalham nas redes sociais e também os sites que não são completamente seguros. Buscar desenvolver um espírito de pesquisa e de selecionador de informações está atrelado, principalmente, ao desenvolvimento de um letramento digital emergente e necessário para uma sociedade conectada como a nossa.

De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2021, p. 88), é importante que os professores em sala de aula trabalhem a proliferação de fake News, a manipulação de fatos e opiniões como objeto de análise, que permeiam o contexto das redes sociais, “é necessário desenvolver com os estudantes o senso crítico e a autonomia para investigar e verificar a veracidade das informações”, bem como, “é desejável que eles se sintam capazes de produzir conteúdos confiáveis e relevantes, com base em princípios éticos”, (Coscarelli; Ribeiro, 2021, p. 88).

Os livros didáticos de língua portuguesa compartilham características comuns, como a estrutura em torno de textos-base organizados tematicamente em unidades. Esses textos-base geralmente consistem em fragmentos de outras publicações, e suportes como artigos, poemas,

notícias de jornal, resenhas de filmes etc, que são analisados e contextualizados para o leitor. A seleção e a combinação desses trechos de diferentes fontes são elementos essenciais na construção do livro didático, visando a construção de conhecimento a partir de diferentes perspectivas e gêneros textuais. Desse modo, percebemos que os gêneros se apresentam de maneira organizada aos eixos do conhecimento de forma a tornar a leitura dos textos um elemento central em todas as unidades didáticas. A ênfase foi colocada na dimensão discursiva da linguagem, com o intuito de criar um ambiente que integrasse múltiplas formas de linguagem, possibilitando um trabalho mais abrangente e diversificado com os textos ao longo de toda a obra.

É, no entanto, importante destacar o dizer de Ota (2009), que alerta para o fato de que a simples presença de gêneros nos livros didáticos não é suficiente e pode até ser prejudicial ao ensino. A autora lembra que a presença de gêneros, principalmente digitais, pode maquiar uma orientação pedagógica que quer se mostrar mais “atualizada”, do que realmente pedagógica. A autora lembra, nesse sentido que, nos livros didáticos de língua portuguesa, de um modo geral, “A grande preocupação parece ser mostrar-se atualizado, conectado com as novas concepções ao apresentar uma gama muito grande de gêneros textuais, sem aprofundar as discussões com relação aos modos de significação de cada texto. É a quantidade se impondo sobre a qualidade.” (Ota, 2009, p. 218).

Para que o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula seja efetivo, é imprescindível que o professor defina, previamente, os objetivos e métodos que orientarão sua prática pedagógica e tenha alguma habilidade e/ou competência como alvo. Essa clareza é fundamental para possibilitar ao estudante o desenvolvimento de competências leitoras que vão além da decodificação literal do texto. O objetivo é formar leitores críticos, capazes de interpretar tanto o conteúdo explícito quanto o implícito, realizando inferências e contextualizações fundamentadas nos elementos estilísticos e discursivos presentes nos textos.

O livro *Jornada: novos caminhos língua portuguesa* apresenta em suas unidades uma gama de possibilidades do trabalho de compreensão acerca do trabalho com os gêneros textuais/discursivos a partir da apresentação dos multiletramentos presentes nas unidades. Nesse sentido, a escolha do material pedagógico precisa promover situações didáticas que favoreçam o reconhecimento e o domínio do uso social dos gêneros textuais. Tal processo é essencial para que o estudante aprenda a produzir e utilizar esses gêneros nas diversas esferas de comunicação social. Assim, o acesso a uma diversidade de gêneros textuais torna-se uma condição indispensável para a aquisição da competência escritora, leitora e linguística.

Sob a perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursivos, associados à linguagem, constituem módulos formais agrupados por unidades temáticas, estilo e composições. Portanto, ao fazermos a análise dos gêneros presentes no livro didático, corpus desta pesquisa, levamos em consideração de que modo as autoras representam esses gêneros e se, de fato, incorporam a imagem do suporte em sua totalidade, reproduzindo, por exemplo, anúncios em seu formato original ou reportagens com configurações gráficas que mimetizam o projeto gráfico do suporte original, incluindo cores, dimensões, tamanho e tipografia. Essa abordagem sugere que, na formação do leitor contemporâneo, a significação não se restringe aos elementos textuais, mas abrange a interação complexa entre esses elementos e aspectos não textuais.

Na figura a seguir, podemos observar que o livro integra, além do trabalho com os gêneros textuais/discursivos, a proposta de multiletramentos, incentivando os alunos a ampliarem suas práticas de leitura e escrita para além dos textos tradicionais. Isso envolve o trabalho com diferentes linguagens e mídias, como imagens, gráficos, vídeos e outros recursos multimodais, que são analisados e discutidos ao longo das unidades. Essa abordagem permite uma compreensão mais ampla e crítica sobre a natureza dos textos, preparando os estudantes para interpretar e produzir discursos em diversos contextos e formas de comunicação. A figura 5, a seguir, mostra um quadro que está publicado no material do professor mostrando a articulação dos conteúdos aos gêneros.

Figura 5: Quadro de organização das unidades do 6º ano.

6º ANO		
U1	Pense nessa prática!: Pesquisa escolar na internet: cheque as informações! Você sabia?: Curadoria da informação: é bom fazer!	Confiabilidade da informação Curadoria da informação
	Experimente fazer!: Vídeo de indicação cultural Você sabia?: O que são vlogs?	Vlogs culturais
U2	Experimente fazer!: Reclamação nas redes!	Texto de reclamação
U3	Pense nessa prática!: O verbal e o visual na internet Você sabia?: O que é meme?	Meme Viralização (fácil alcance/rápido esquecimento)
U4	Pense nessa prática!: Opine com respeito! Experimente fazer!: Compartilhe sua fotodenúncia	Liberdade de expressão x discurso de ódio Fotodenúncia
U5	Experimente fazer!: Leitura dramática em áudio Você sabia?: O que é podcast? Pense nessa prática!: Críticas e indicações culturais nas redes	Podcast cultural Crítica não especializada x crítica especializada
U6	Experimente fazer!: Podcast sobre turismo	Podcast turístico
U7	Experimente fazer!: Gravação de leitura expressiva em Jograk: poemas de Fernando Pessoa Você sabia?: O que é audiobook?	Audiobook
U8	Experimente fazer!: Publicação de verbete em enciclopédia digital colaborativa Você sabia?: O que é enciclopédia digital colaborativa? Pense nessa prática!: Publicações colaborativas: é preciso contribuir com ética e responsabilidade!	Enciclopédia digital colaborativa Ética e responsabilidade nas publicações colaborativas digitais

Fonte: Delmanto; Carvalho; Chinaglia, (2022)

De acordo com a figura 4, podemos observar que as unidades estão organizadas em torno de temas que se expandem por meio da exploração de gêneros textuais/discursivos e as práticas de linguagem diversificadas, como a realização de pesquisas, produção de vídeos, participação em debates, entre outras atividades. Esses eixos temáticos que serão trabalhados nas unidades, dialogam com questões contemporâneas de relevância social e com as culturas juvenis, promovendo assim, o desenvolvimento das competências gerais da BNCC e uma proposta que encaminha o planejamento do professor na inserção de metodologias que valorizem as experiências com os multiletramentos. Observamos de modo específico, que as competências são operacionalizadas nas atividades propostas no livro, uma vez que estas integram as competências específicas de Linguagens e de Língua Portuguesa. As habilidades a partir do objeto em estudo, por sua vez, são trabalhadas de forma contextualizada, considerando os campos de atuação, os gêneros abordados e os recursos linguísticos analisados em cada unidade.

Diante das exigências contemporâneas, que incluem a habilidade de ler, interpretar e interagir com diferentes linguagens, é fundamental que o trabalho pedagógico seja diversificado e criativo. De um modo geral, a proposta do livro encaminha-se em direção a uma concepção teórica que compreende os gêneros textuais/discursivos sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin, isso é evidente na proposta das autoras. Pois, a formulação das unidades encaminha a um ensino que abandona as concepções tradicionais de ler e escrever na escola. Isso, implica não apenas ensinar a leitura e a escrita, mas também proporcionar ao aluno condições para compreender os gêneros como práticas sociais e culturais, possibilitando-lhes transformar, criar e produzir discursos que dialoguem com as exigências de um mundo em constante transformação.

4. 3 A presença dos multiletramentos no Livro Didático Jornadas - Novos Caminhos

Rojo (2012), destaca a importância de abordar a diversidade cultural e linguística na escola, fundamentando sua proposta na Pedagogia dos Multiletramentos. Baseando-se no manifesto do New London Group, Rojo argumenta que os novos letramentos não surgem apenas das novas tecnologias, mas também da necessidade de uma pedagogia que inclua a diversidade cultural presente nas salas de aula, em um mundo globalizado e marcado pela intolerância. Rojo e Moura (2012) observam que a diversidade na sala de aula não é um fenômeno recente, mas sim uma realidade historicamente presente, embora frequentemente

silenciada em busca de uma uniformidade (igualdade iluminista), que visa um padrão ideal e uma verdade única. E que se torna necessária a proposta de uma “pedagogia” que leve em conta e inclua nos currículos “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aulas de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância com a diversidade cultural, com a alteridade” (Rojo; Moura, 2012, p.12)

A Pedagogia dos Multiletramentos, portanto, propõe reconhecer e valorizar essa diversidade, preparando os alunos para um mundo cada vez mais complexo e multicultural. Um dos principais pilares da abordagem de multiletramento no que tange ao aspecto do uso da língua é a utilização da multimodalidade, ou seja, a combinação de diferentes formas de linguagem (verbal, visual, sonora, etc.) para criar e interpretar significados. No livro *Jornadas - Novos Caminhos*, essa característica se faz presente por meio da incorporação de imagens, gráficos, vídeos e links para recursos digitais.

Com relação a reflexão crítica propostas pela pedagogia dos multiletramentos, identificamos que, na unidade 2, intitulada *Exercendo a cidadania*, o livro propõe atividades que convidam os alunos a refletirem sobre a cidadania e o papel do indivíduo na sociedade, a partir de textos argumentativos e expositivos. O enfoque na reflexão sobre direitos e deveres sociais estimula a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Nesta Unidade, enfocamos o campo de atuação na vida pública ao apresentar temática, discussões e atividades adequadas à faixa etária dos estudantes de 6o ano, com o objetivo de desenvolver e ampliar a percepção deles a respeito da presença e atuação social em sua comunidade, levando-os a se engajarem na discussão de questões que afetam seu cotidiano e a agir de forma pessoal e coletiva com autonomia, responsabilidade princípios éticos. Além disso, trabalhamos práticas do campo jornalístico-midiático por meio de propostas que visam ao desenvolvimento de habilidades de argumentação e à solução de problemas que envolvem a escola ou a comunidade. (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p.37).

A abordagem proposta pelo New London Group (1996), no conceito de Gêneros Novos de Letramento (GNL), destaca que a diversidade presente em nossa sociedade permeia a realidade civil e que a circulação por diferentes espaços enquanto cidadão exige um conhecimento profundo da pluralidade cultural e textual que em uma sociedade se apresenta. Portanto para esse entendimento, a escola precisa atuar como um espaço fundamental para a formação de um cidadão crítico e ético, apto a se engajar de maneira consciente e responsável na vida pública. Para atender a essa demanda, o trabalho do professor deve ser centrado na promoção de uma educação que valorize a diversidade e que prepare os alunos para interagir com as múltiplas realidades que compõem a sociedade contemporânea. A escola, mais do que

nunca, precisa ir além da socialização para uma ordem social preestabelecida, abraçando o desafio de formar indivíduos que compreendam e respeitem as diferenças culturais, sociais e discursivas que marcam a vida em sociedade.

Figura 6: Capa da unidade 2



Fonte: Delmanto; Carvalho; Chinaglia, (2022)

Figura 7: Produção escrita



O excerto selecionado refere-se à construção de uma carta de reclamação, na qual a atividade proposta incentiva a escrita a partir dos elementos do gênero. A orientação é que a carta precisa ser produzida pelo aluno. É evidente que essa atividade contribui para o desenvolvimento de habilidades argumentativas e direciona para uma mentalidade do convívio em sociedade, que exige a escuta e o debate para uma convivência democrática e respeitosa entre as pessoas, elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa, sobretudo, uma sociedade moderna como a nossa, em que as diferenças convivem em espaços físicos e virtuais de maneira mais evidente.

Observamos na figura 7, anteriormente mostrada, que o texto inicial da atividade é solicitado ao aluno que consulte cartas de reclamação comumente utilizadas por consumidores em blogs e sites, além de assistir a vídeos que abordam a falta de estrutura de acessibilidade para pessoas com deficiência. Essas orientações têm como objetivo mobilizar o senso crítico

dos alunos, conectando-os a um problema real da sociedade, motivando-o a pensar em soluções e no exercício de sua cidadania. Com base nisso, o aluno será capaz de elaborar um texto que visa provocar uma ação do destinatário (virtual), buscando promover uma mudança relacionada à temática discutida. Como se pode observar, o foco não é mais somente a produção do texto, mas os seus efeitos na realidade.

Assim, ao produzir uma carta de reclamação, o aluno não apenas exerce suas habilidades de argumentação, mas também desenvolve uma postura crítica e reflexiva, aplicando essas competências a contextos mais amplos. A atividade vai além de um simples exercício de escrita, funcionando como uma ferramenta importante para o desenvolvimento do letramento crítico e social. Isso é fundamental para a formação de cidadãos capazes de se posicionar e agir de maneira ética e consciente em sua realidade.

O papel do educador, nesse contexto, é proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para desenvolver um letramento crítico e ético. Isso significa orientar os estudantes a refletirem sobre as questões que envolvem a cidadania, a ética e os direitos civis, além de prepará-los para compreender e produzir textos que se alinhem às exigências de uma sociedade plural. A educação deve, portanto, ser vista como um processo que permite aos alunos construir uma visão de mundo mais ampla e fundamentada, capacitando-os a participar ativamente da vida pública de forma crítica e reflexiva.

Em um mundo cada vez mais complexo e plural, no qual as práticas de letramento são constantemente atualizadas e redistribuídas, a escola tem a responsabilidade não apenas de transmitir conhecimentos, mas também de cultivar uma mentalidade aberta, democrática e preparada para enfrentar as desigualdades e os desafios que emergem nesse cenário. O livro conduz esse pensamento ao professor, ao integrar os multiletramentos no ensino, contribui para que os alunos possam se posicionar de maneira ética e crítica diante das questões sociais e culturais que afetam sua realidade, fortalecendo, assim, a construção de uma cidadania ativa e consciente. Para Jordão (2016, p. 46) “no letramento crítico, ser crítico significa buscar constantemente entender e construir outras formas de ver, de fazer, de ser e de estar no mundo; significa viver em movimento e perceber-se como agente na construção dos sentidos (...)”

Continuando na análise dos capítulos do livro, a unidade 3, intitulada, entre imagens e palavras: Além dos textos escritos, é possível observar uma integração de imagens e gráficos, propondo aos alunos atividades que exigem a interpretação de textos visuais. Isso é fundamental para o desenvolvimento de um multiletramento crítico e reflexivo, já que os alunos são desafiados a considerar não apenas o conteúdo escrito, mas também o contexto visual que acompanha os textos, ou seja, o texto multimodal.

Figura 8: Capa da unidade 2



Figura 9: Produção de Leitura



Fonte: Delmanto; Carvalho; Chinaglia, (2022).

Podemos observar, na escolha dos gêneros textuais/discursivos, que as histórias em quadrinhos presentes na unidade fazem uma combinação de elementos visuais e linguísticos, criando um ambiente leitor que conduz o aluno à exploração da interação na linguagem, dentro da perspectiva dos multiletramentos. O código visual complementa o linguístico, e vice-versa, permitindo que o leitor faça uma análise dos diálogos apoiando-se em pistas presentes em ambos os códigos, com elementos do contexto. Os textos, tanto descritivos quanto os presentes nos balões de fala, combinam informações sobre a ação em curso com eventos passados, futuros e simultâneos. A função do texto, nesse contexto multimodal, é complementar a imagem, adicionando elementos que enriquecem a narrativa e expandem as possibilidades de interpretação. Nesse sentido, a direção que o professor pode tomar, considerando as novas compreensões do ensino, é coletar as diferentes possibilidades de compreensão, trabalhando as muitas possibilidades de perspectivas, sem esperar uma pronta e acabada e que estaria no texto linguístico apenas.

Figura 10: Atividade de leitura

B Nas histórias em quadrinhos, podem ser usados recursos que são comuns no cinema. Por exemplo, o recurso de definir o **plano de enquadramento** de cada cena, isto é, o que vai ser incluído na cena e o que vai ficar de fora. Leia o quadro a seguir, que explica alguns planos de enquadramento.

Carrossel de imagens

Plano geral: apresenta o conjunto todo, cenário e personagens.
Plano de detalhe: chama a atenção para um aspecto da imagem.
Primeiro plano: limita o espaço à altura dos ombros para dar maior destaque à expressão facial.
Plano americano: mostra os personagens a partir do joelho.
Plano médio: mostra os personagens da cintura para cima.
Plano total: mostra os personagens de corpo inteiro.

No caderno, indique qual desses planos é empregado em cada imagem.

a)  **Plano de detalhe.** SOUSA, Maurício de. *Turma da Mônica. Alimentos saudáveis*. Disponível em: https://bvspublicacoes.saude.gov.br/bvs/publicacoes/turma_monica_alimentos_saudaveis.pdf. Acesso em: 3 fev. 2020.

b)  **Plano de detalhe ou plano americano.** Cena do filme *Maelström*, de Robert Stromberg (dir). Estados Unidos: Walt Disney, 2014.

c)  **Primeiro plano.** SOUSA, Maurício de. *Turma da Mônica jovem*. São Paulo: Panini, n. 12, p. 36.

d)  **Plano total.** Cena da animação *Corfús*, de Pedro Solís García (dir). Espanha: I-a Fiesta, 2014.

Fica a dica

A arte dos quadrinhos, de Raquel Coelho, Formata. O livro mostra o surgimento e a evolução dos quadrinhos, chegando aos dias de hoje. A autora fala da linguagem característica das HQs, dos primeiros heróis, dos diversos estilos, da importância cultural e econômica dessa arte popular no mundo inteiro.

84

Fonte: Delmanto; Carvalho; Chinaglia, (2022).

Neste excerto, podemos observar a complexa interação entre imagem, oralidade e elementos visuais na construção da narrativa. Primeiramente, a observação sobre o enquadramento do personagem que possibilita o aluno a evidenciar a importância da linguagem visual na compreensão da narrativa. A escolha do plano, torna-se elemento crucial na construção de habilidades de interpretação e contextualização do aluno na compreensão do texto por meio da imagem, podendo ter diversas interpretações, dependendo do contexto da história. Essa atividade presente no livro incentiva os estudantes a justificarem suas respostas a partir da definição do plano e da análise crítica da imagem, característica da pedagogia dos multiletramentos.

As atividades de produção criativa e multimodal são um ponto forte do livro, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de escrita criativa, mas também de produções multimodais, o que é essencial para o letramento no século XXI. Isso prepara os alunos para se expressarem de forma eficaz em diferentes plataformas e mídias

A análise dos quadrinhos sob a ótica dos multiletramentos evidencia a importância da interação entre diferentes modalidades de linguagem na construção de sentidos. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda da narrativa, reconhecendo o papel complementar das imagens e dos textos na criação de um universo complexo e multifacetado. Portanto a ideia apresentada nesta unidade busca atender a modalidade de inserção do multiletramento, aplicada ao trabalho do professor com o gênero HQ, oferecendo mecanismos ao docente para o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação em um contexto multimodal, preparando os alunos para as demandas de um mundo cada vez mais visual e tecnológico.

Cada livro aprovado no PNLD apresenta uma abordagem única no uso de elementos visuais para facilitar a compreensão do conteúdo por parte do leitor, esse é um critério essencial para atender o edital para a escolha do livro didático em âmbito nacional. Além disso, a estrutura de cada obra reflete o modelo pedagógico escolhido; desse modo, a escolha textual que leva o aluno a ler imagens e interpretá-las vai ajustando-se às competências a serem desenvolvidas pelos alunos e às diretrizes do currículo escolar.

A organização e a seleção de conteúdos nos livros didáticos devem ser feitas de maneira estratégica, garantindo clareza e coerência, de modo que as informações sejam facilmente assimiladas, tanto para um bom planejamento do professor, bem como, para o entendimento do aluno, em outras palavras, a presença de cada imagem é uma seleção que precisa ser realizada de modo estratégico, não aleatório e isso tem a ver com a capacidade de produção do texto multimodal. Por fim, o desenvolvimento desses materiais, levando em consideração a prática situadas e os diversos designs para o aprendizado adequado do educando, é também influenciado por um mercado editorial competitivo, que exige obras atrativas e diferenciadas para se destacar em meio a inúmeras opções disponíveis, especialmente no contexto brasileiro, onde o setor de livros didáticos ocupa uma posição de destaque (Ivo, 2009).

Nessa mesma unidade, as autoras abordaram sobre a temática cultura digital, apresentando conexão com as atividades do capítulo, como: a linguagem verbal e a visual na internet como podemos observar na figura abaixo:

Figura 11: Cultura Digital: O verbal e o Visual na Internet

Cultura digital
 Pense nessa prática!

O verbal e o visual na internet

Assim como as histórias em quadrinhos, circulam na internet outros gêneros que se valem da associação entre linguagem verbal e não verbal para produzir efeitos de humor ou crítica. Um desses gêneros é o **meme**. Os memes podem facilmente “viralizar”, ou seja, se espalhar com velocidade nas redes, pois são compostos, em geral, por uma única imagem e um texto curto, permitindo compreensão imediata. Leia o meme a seguir.



Disponível em: <https://trememes.s3.us-east-2.amazonaws.com/memes/313d509e.jpg>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Você sabia?

O que é meme?

Meme é um gênero da cultura digital que associa a linguagem visual (fotografia, ilustração, ícone, por exemplo) à linguagem verbal (palavras, frases) para interagir com o leitor ou internauta. Geralmente contém pouca informação verbal atrelada a uma ou mais imagens estáticas e provoca o riso. Circula em sites, redes sociais, aplicativos de celulares, etc., podendo ser acessado e compartilhado rapidamente por muitos usuários.

- 1 De que maneira a imagem contribui para que o meme seja engraçado?
- 2 A relação entre o texto e a imagem é a de complementação ou de oposição de sentidos?
É de complementação de sentidos, já que a expressão do gato é a de alguém relaxado e feliz, em férias.
- 3 Você se lembra de algum meme? Se sim, descreva-o para os colegas e o professor, contando do que ele tratava e quais eram as informações verbais e visuais que trazia. *Resposta pessoal.*

1. O gato tem a expressão tranquila e feliz de quem está de férias, sentido comodamente apenas vendo a vida passar. O que torna o meme engraçado é o fato de o leitor saber que, apesar de a placidez do gato reproduzir perfeitamente o sentimento de quem está de férias, gatos não têm férias. Os estudantes também podem mencionar o fato de as férias serem apresentadas como tradução da felicidade.

91

Fonte: Delmanto; Carvalho; Chinaglia, (2022)

O gênero meme, apresentado na figura acima, representa o gênero, que amplamente difundido nos ambientes virtuais e, por isso, as autoras trouxeram essa composição que se materializa no suporte do livro didático, no intuito torná-lo um elemento comunicativo e de apropriação deste ao sujeito. Como a popularidade mimética desse gênero decorre da combinação de humor e ideia central, que frequentemente é apresentada em redes sociais, blogs e aplicativos como o WhatsApp, Instagram, etc., as autoras apresentaram o texto como possibilidade de os alunos entenderem acerca da linguagem verbal e não verbal presentes nas redes sociais. No contexto educativo, é perceptível que ao fazer um link com a atividade anterior sobre as histórias em quadrinhos, as autoras incluíam uma tentativa de aproximar os conteúdos

escolares do universo cotidiano dos alunos, utilizando-se de uma linguagem que possam produzir efeitos de humor.

Conserva em si ressonâncias de outros discursos, de outros gêneros oriundos de outras esferas da atividade humana, que o constituem como gênero. Todo meme rememora outros memes (e também outros gêneros), porque com eles dialoga: seja por meio do estilo, da estrutura composicional, do conteúdo temático. [...] ou mesmo pelo fato de ser atravessado constitutivamente por outros discursos, por outras vozes que representam diferentes lugares sociais que se estabilizam e se desestabilizam durante o processo de replicação (Silva, 2016, p. 352).

Ao entender a especificidade desse gênero, devido às suas características próprias, é especialmente adequado para as práticas de leitura e análise linguística no ambiente escolar. Sua popularidade entre os estudantes, combinada aos significados, diversidade de elementos compositivos e ampla gama de temas abordados, torna-o uma ferramenta valiosa para explorar diferentes aspectos da linguagem em sala de aula. Ao ser imersa a pensar a linguagem visual e o texto explícito na imagem do meme, o aluno pode ficar imerso ao conteúdo proposto, onde o meme revela sua característica multimodal, que se manifesta pela interação entre linguagem verbal e visual, além dos elementos culturais e pragmáticos próprios de uma interação face a face, elementos que caracterizam a hibridização desse tipo de gênero.

Nesse sentido, a utilização de memes nesse capítulo releva a aproximação do conteúdo ao contexto social do aluno: A escolha desse gênero reforça a conexão entre o material didático e as práticas sociais contemporâneas, ajudando o aluno a perceber como elementos do dia a dia, como memes, também podem ter funções educativas no desenvolvimento de competências e habilidades com textos multimodais: A leitura e interpretação de memes exigem do aluno habilidades específicas, como reconhecer a relação entre imagem e texto, identificar ironia ou humor implícito e relacionar o contexto do meme ao tema abordado no livro e ao contexto sócio-histórico.

Nas perguntas que são atribuídas ao aluno a partir da imagem mimética, cumpre destacar: De que maneira a imagem contribui para que o meme seja engraçado? Essa pergunta leva o aluno a identificar um dos propósitos comunicativos do meme. A outra pergunta sobre o meme é se a relação entre o texto e a imagem é de complementação ou de oposição de sentido? Essa pergunta faz com que o aluno reflita sobre quais as características do gato e como este se sente ao expressar sua “felicidade” ao demonstrar que essa é sinônimo de “férias”. E a última proposta da atividade é de que o aluno oralize se conhece algum meme que o possibilite de contar aos amigos. Isso possibilita o aluno ativar memórias e conhecimentos de mundo sobre o universo dos memes e relacionar ao tema discutido na aula, incentivando a criatividade e o domínio de elementos multimodais e a oralidade. Portanto, ao incluir imagens miméticas como

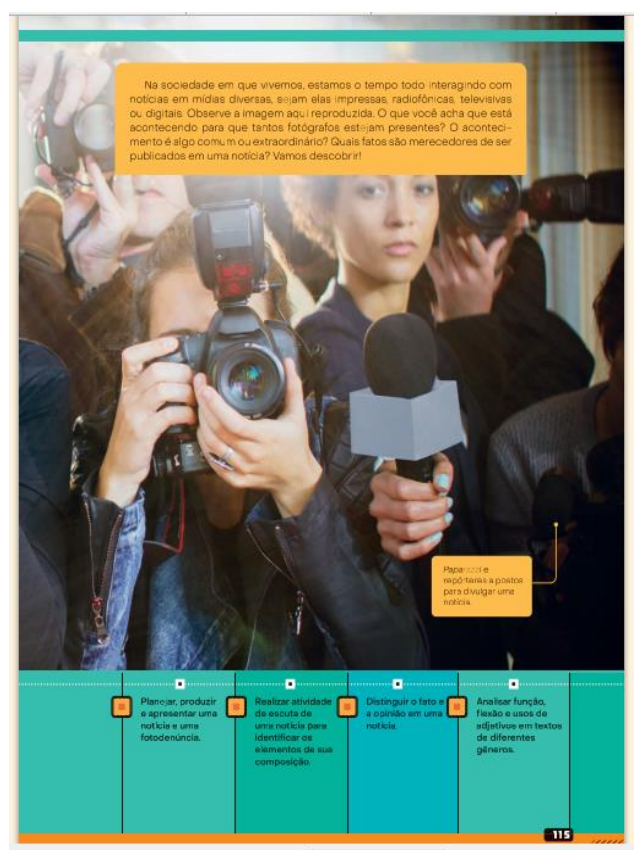
memes, o livro didático não apenas enriquece sua abordagem gráfica e textual, mas também estimula o engajamento do aluno por meio de práticas comunicativas contemporâneas e acessíveis.

A unidade 4 do livro faz uma abordagem dos temas de atualidade, como notícias e reportagens, incentivando os alunos a analisar a objetividade e a imparcialidade dos textos jornalísticos. As atividades oferecidas nesse capítulo oportunizam aos estudantes identificar opiniões e ideologias presentes nos textos jornalísticos. Na unidade, são apresentadas pelas autoras, oportunidade para trabalhar a leitura crítica e a análise discursiva presentes nos textos apresentados.

Figura 12: Capa da unidade 4



Figura 13: Capa unidade 4



Fonte: Delmanto; Carvalho; Chinaglia, (2022).

A unidade 04 é dedicada ao campo jornalístico-midiático no livro *Jornadas: Novos Caminhos* para o 6º ano apresenta uma abordagem que combina práticas de leitura, escuta e produção textual, focando em temas adequados à faixa etária dos estudantes. Essa proposta didática utiliza a esfera jornalística como meio para estimular o interesse dos alunos por questões que transcendem seu contexto imediato, abrangendo acontecimentos em níveis local, nacional e global.

Para Rojo e Barbosa (2015, p. 136);

[...] as práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos (científico, jornalístico, literário, artístico, de entretenimento, íntimo, familiar e assim por diante). Essas esferas ou campos e seu funcionamento estão eles mesmos situados historicamente, variando de acordo com o tempo histórico e as culturas locais (ou globais). Assim, a maneira de se fazer jornalismo no Brasil de hoje não é a mesma que a da Inglaterra ou a do Brasil no século XX. O funcionamento das esferas de circulação dos discursos define os participantes possíveis da enunciação (locutor e seus interlocutores) assim como suas possibilidades de relações sociais (interpessoais e institucionais). Define também um leque de conteúdos temáticos possíveis no funcionamento de uma esfera (não se fala de qualquer coisa em qualquer lugar).

O conteúdo da unidade é estruturado para despertar a reflexão crítica nos estudantes, especialmente ao trabalhar a distinção entre fato e opinião — um tema fundamental para o desenvolvimento da competência crítica em relação ao consumo de informações. A proposta é enriquecida por atividades que promovem a análise de textos jornalísticos oriundos de diferentes fontes, veículos e mídias, fortalecendo o letramento multimodal dos alunos ao explorar os diversos formatos em que as informações podem ser apresentadas.

Figura 14: Atividade de leitura

Leitura 1

Antes de ler

Não escreva no livro.

1

Você costuma ler ou ouvir notícias? Se sim, onde as lê ou ouve e para que o faz? *Resposta pessoal.*

2

Em sua opinião, o que é necessário para um acontecimento ou um fato transformar-se em notícia? *Resposta pessoal.*

3

Se você fosse jornalista, que tipo de fatos escolheria para transformar em notícia?

A notícia é um dos gêneros textuais publicados diariamente em veículos de comunicação impressos, radiofônicos, televisivos ou em plataformas digitais. Vamos conhecer melhor esse gênero? Leia a notícia a seguir para refletir sobre sua organização e os recursos que um jornalista utiliza para relatar um fato. Observe a imagem.

Durante a leitura, procure descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

BEBÊ YINGLIANG

Encontrado embrião perfeitamente preservado de dinossauro prestes a nascer

Fóssil foi encontrado em Ganzhou, no sul da China, e pertence a um dinossauro terópode sem dentadura, ou oviraptorossauroides.

Por: Ismael Almeida/FPF 21/02/21 às 15:49 atualizado em 21/02/21 às 16:03



terópode: subordem de dinossauros bipedes.

Fóssil do bebê Yingliang.

Cientistas anunciaram nesta terça-feira (21) a descoberta de um embrião de dinossauro perfeitamente preservado, que data ao menos de 66 milhões de anos atrás e que se preparava para sair do ovo. O fóssil foi encontrado em Ganzhou, no sul da China, e pertence a um dinossauro terópode sem dentadura, ou oviraptorossauroides, que os cientistas chamaram de "bebê Yingliang".

"É um dos melhores embriões de dinossauro já encontrados", disse à AFP a pesquisadora da Universidade de Birmingham Fiona Wilson. Ela, coautora da publicação na revista iScience. Ela e seus colegas encontraram o embrião com a cabeça posicionada debaixo do corpo, os pés dos dois lados e as costas encurvadas, uma postura que não tinha sido observada antes em dinossauros, mas que é similar às das aves modernas.

Nas aves, este comportamento é controlado pelo sistema nervoso central e se chama "dobramento".

Fonte: Delmanto; Carvalho; Chinaglia, (2022)

Figura 15: exploração do texto

Exploração do texto

Não escreva no livro.

1

As notícias geralmente têm o objetivo de relatar acontecimentos recentes, que despertam o interesse do público a que se destinam.

a)

Por que a descoberta relatada nessa notícia é interessante para leitores em geral?

b)

De que forma ela pode contribuir para o desenvolvimento da Ciência?

2

O fato que a notícia apresenta é novo? Por quê?

3

Releia os dois primeiros parágrafos da notícia para realizar as próximas atividades.

a)

No caderno, reproduza o quadro e complete-o com as informações pedidas, de acordo com as perguntas.

O que aconteceu? (o fato)	
Onde? (o local)	
Quando? (o tempo)	
Quem? (os participantes)	

b)

As respostas das perguntas anteriores compõem o **lide** da notícia. De acordo com o seu entendimento, quais são as informações básicas que podem compor essa parte da notícia?

c)

Refleta: Se o leitor interrompesse a leitura da notícia após ler apenas o lide, deixaria de ter as informações essenciais para a compreensão do fato noticiado? Explique sua resposta.

d)

Qual é a importância do lide na composição da notícia, considerando a recepção do leitor?

O primeiro parágrafo de uma notícia é chamado de **lide** ou **lead** (em inglês). Na notícia digital, o lide pode ocupar mais parágrafos, por serem curtos e em blocos. Em geral, ele aparece na abertura do texto e apresenta resumidamente as informações que serão desenvolvidas no corpo da notícia. Uma de suas funções é prender a atenção do leitor para que ele leia a notícia completa.

4

Os parágrafos que vêm depois do lide, isto é, o corpo da notícia, fornecem mais detalhes sobre o fato noticiado.

•

De acordo os parágrafos seguintes, o que se pode concluir sobre a descoberta científica?

5

Segundo a notícia, como foi feita essa descoberta?

Nesses excertos, podemos observar que o texto inicial proporciona o aluno a ser inserido no gênero em estudo, nesse caso, a notícia. Portanto, a análise da notícia apresentada no tópico exploração do texto possibilita aos alunos compararem manchetes de diferentes jornais sobre um mesmo fato, bem como inserir o aluno na descoberta de onde aconteceu o fato. Essa atividade pode ajudá-los a identificar vieses editoriais e compreender como fatos podem ser apresentados de forma distinta.

Para isso, com o objetivo de ampliar e qualificar a participação dos estudantes, são propostas atividades em torno da recepção, análise e produção de textos, bem como da percepção crítica a respeito da diferença entre fato e opinião. São também trabalhadas habilidades relacionadas ao campo de atuação na vida pública e campo das práticas de estudo e pesquisa. (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, (2022, p. 114).

Assim, podemos observar a partir das orientações das autoras que a integração de multimodalidade e recursos digitais está em total consonância com as demandas atuais de letramento. O livro não só se limita à leitura de textos impressos, mas também permite que os alunos interajam com diferentes formas de linguagem e comunicação, ampliando seu repertório e desenvolvendo competências essenciais para a vivência no mundo digital. O uso de vídeos e links interativos faz com que a aprendizagem se torne mais dinâmica e conectada às realidades do século XXI.

Segundo a teoria dos multiletramentos, o letramento não deve se restringir à decodificação e produção de textos, mas deve envolver também a reflexão crítica sobre o conteúdo, as intenções comunicativas e as relações de poder presentes nos textos. O livro didático em questão se destaca por promover discussões sobre o contexto de produção e os objetivos comunicativos dos gêneros trabalhados.

A este respeito a BNCC (Brasil, 2017) assevera que:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (Brasil, 2017, p. 69).

Na Unidade 4 do livro didático do 6º ano, propõe-se uma atividade centrada no texto informativo, visando não apenas desenvolver habilidades de leitura e escrita, mas também promover uma visão crítica e reflexiva por parte dos alunos em relação ao tema tratado e sobre as informações recebidas por meio dos diferentes veículos de imprensa. Por meio dessa abordagem, busca-se conectar a produção textual à realidade cotidiana dos estudantes, gerando consequências positivas no ambiente escolar.

Um exemplo prático sugerido no livro da produção da escrita e oral é o tema “fotodenúncia”, uma situação comum e pertinente ao contexto escolar, que parte da notícia, que leva o aluno a produzir uma notícia partindo de uma investigação de seu interesse. Essa atividade visa atender uma habilidade proposta na BNCC

(EF69LP06) de produzir e publicar notícias, fotodenúncias, [...] de interesse local [...], vivenciando de forma significativa o papel de repórter, [...] como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e midiático.

Uma outra proposta de atividade que tem como foco uma habilidade da construção de textos orais. A proposta vai além da oralidade limitada ao espaço da sala de aula, incentivando os alunos a produzirem um texto informativo cujo produto final seja uma informação do interesse do aluno sobre o contexto em que ele está inserido, uma informação que seja relevante e que possa trazer contribuições para a sociedade.

Figura 16: Produção escrita e oral

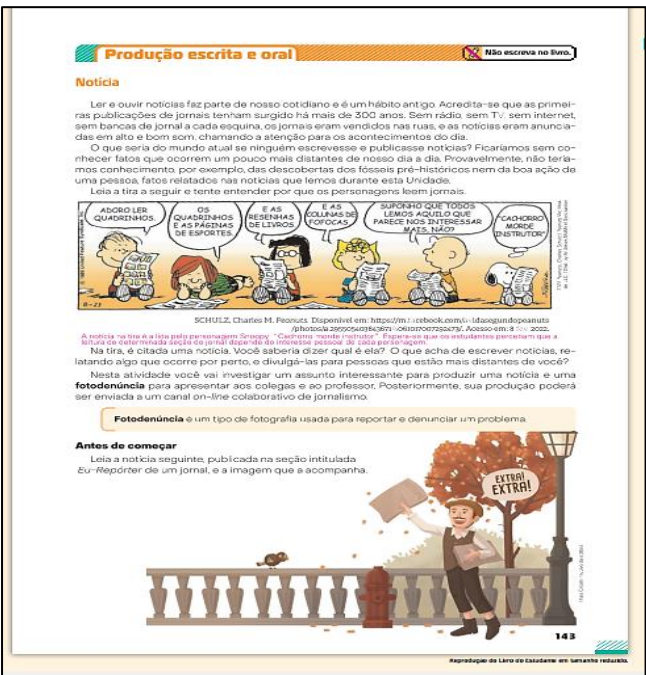


Figura 17: Planejando o texto



Fonte: Delmanto; Carvalho; Chinaglia, (2022).

Adicionalmente, para integrar recursos tecnológicos, a atividade as autoras sugerem a utilização de ferramentas digitais para a criação do texto, bem como sua publicação no jornal da escola e no blog da escola. Assim, os estudantes podem elaborar um conteúdo informativo adequado à publicação nas redes sociais da escola, ampliando o alcance da mensagem para toda a comunidade escolar. Essa estratégia fomenta a participação ativa dos alunos, valoriza a relevância de suas produções e potencializa o impacto educativo de suas reflexões sobre o tema abordado.

A atividade do livro lembra uma das premissas formuladas pela pedagogia dos multiletramentos a prática situada, que é caracterizada pela imersão em atividades significativas dentro de uma comunidade de aprendizagem, onde os participantes desempenham diferentes papéis, baseados em suas vivências e experiências anteriores. Essa abordagem está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatizam a importância de inserir os alunos em práticas conectadas às suas realidades e aos contextos específicos de cada campo de atuação social. Isso reforça a ideia de que as práticas sociais relacionadas à linguagem são sempre contextualizadas. Para ilustrar essa perspectiva, podemos direcionar nossa análise para os campos de atuação da vida pública e da vida pessoal

O livro didático de Língua Portuguesa constitui-se como um material que foi pensado intencionalmente para o uso em situações escolares coletivas (nas salas de aula) ou individuais (em casa). Ou seja, sua principal função social é colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem formal e sistematizado da Língua Portuguesa. Seus principais interlocutores – professores e alunos – encontram, em suas sucessivas páginas impressas, uma forma especial de disponibilização e de circulação de objetos do conhecimento que se vinculam à disciplina escolar. (Bunzen, 2014, pg45).

É fundamental que os estudantes produzam textos baseados em gêneros que promovam práticas reais e significativas de escrita, inseridas no contexto social em que vivem. Nesse sentido, a escola deve desempenhar um papel crucial ao preparar os alunos para interagir com uma sociedade cada vez mais digital, “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (Rojo, 2013, p. 07). No tocante a isso, a instituição escolar deve engajá-los em atividades intencionalmente planejadas para desenvolver o letramento ideológico, ou seja, práticas educativas que capacitem os alunos a refletirem, se posicionarem e agirem como agentes de transformação em sua comunidade mediatizados por práticas contextualizadas em seus cotidianos e com os meios possíveis para um aprendizado significativo.

Na unidade 8 do livro didático, é apresentado o trabalho com o gênero poema visual, explorando as múltiplas camadas de significação do texto com a imagem. A proposta didática se destaca por integrar elementos verbais, visuais e gráficos-espaciais, ampliando a compreensão dos estudantes sobre os diferentes modos de linguagem.

Figura 18: Produção escrita

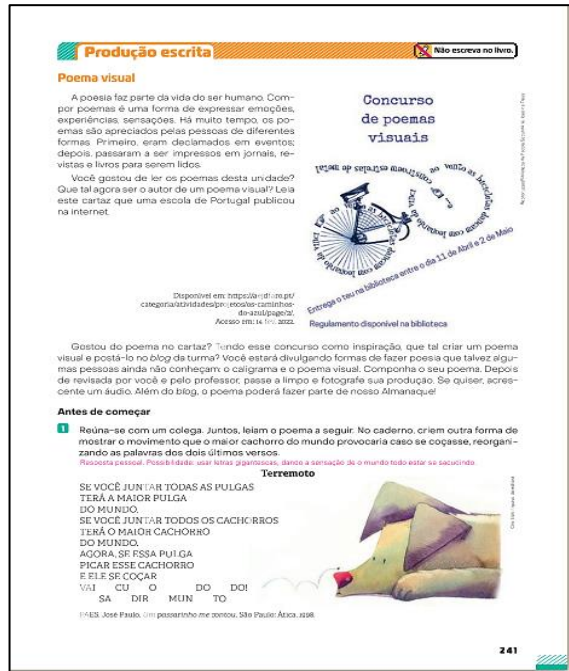
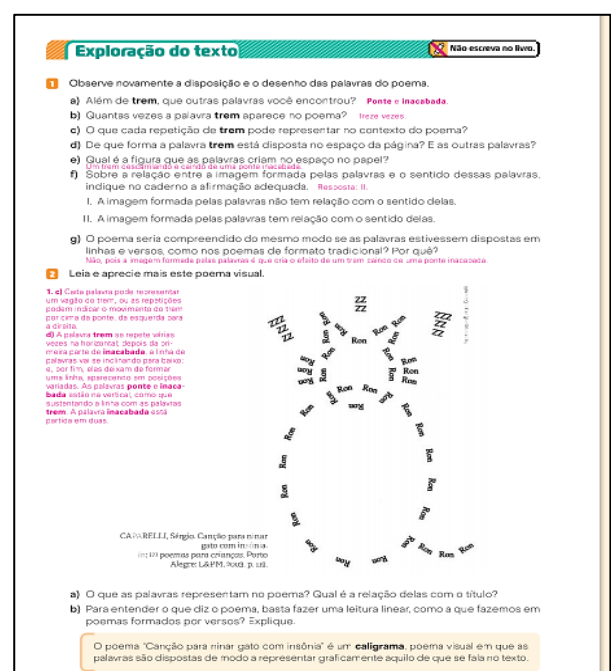


Figura 19: Explorando o texto



Fonte: Delmanto; Carvalho; Chinaglia, (2022).

Desse modo, podemos observar que a proposta das autoras no trabalho com o poema visual não se limitou à análise textual tradicional; ele inclui a observação da disposição gráfica no papel, e a forma como o texto é apresentado, contribuição para a construção de sentido. Esse enfoque incentiva os alunos a perceberem como os aspectos visuais interagem com os verbais para transmitir mensagens e criar efeitos estéticos. Além disso, as atividades propostas na unidade são progressivas e diversificadas. Inicialmente, os alunos são levados a reconhecer os elementos básicos do poema visual, como palavras, formas e imagens. Em seguida, são incentivados a estabelecer conexões entre esses elementos e os sentidos que emergem de sua combinação. Essa sequência didática proporciona uma compreensão gradual e sólida do gênero. Portanto, a presença dos multiletramentos nessa unidade, possibilita o aluno na construção de sentidos por meio de diferentes tipos de textos que, ao integrar elementos multimodais, promovem a aprendizagem inserida no cotidiano. As semioses, representadas por componentes como imagens, cores, sons, texturas, tipografia, palavras e movimentos, desempenham um papel informativo essencial na criação de significados nos textos. Essa combinação caracteriza a multimodalidade, conceito que, conforme Vieira e Silvestre (2015), se refere à presença de múltiplas semioses nos textos que circulam na sociedade contemporânea.

Outro ponto relevante é a inclusão de momentos de produção textual, em que os estudantes são convidados a criar seus próprios poemas visuais. Essa prática estimula a criatividade e permite que eles expressem ideias por meio de uma linguagem multimodal, conectando-se às práticas contemporâneas de comunicação. Nesse sentido, vale destacar, mais uma vez o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, “as práticas de multiletramentos” são constituídas através das práticas de leitura e produção de textos construídos isso se apresenta por meio das diferentes linguagens ou semioses “na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como visuais, as sonoras, as verbais e as corporais” (Brasil, 2017, p. 487).

Por fim, a Unidade 8 destaca-se por sua coerência com a teoria dos multiletramentos, ao propor atividades que transcendem os limites do texto escrito, integrando aspectos visuais e gráficos de forma significativa. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de competências que vão além do contexto escolar, preparando os estudantes para interagir de maneira crítica e reflexiva com os diversos modos de linguagem presentes em sua realidade cotidiana.

O trabalho com poemas visuais à luz da proposta dos multiletramentos, conforme analisado nesta unidade, revelou a importância de incluir no contexto escolar textos que utilizam múltiplas semioses, como imagem, cor e palavras, como as autoras bem estruturaram nas páginas do livro, para tanto, para promover um letramento mais abrangente e alinhado às demandas do leitor contemporâneo o professor deverá elaborar um planejamento que busque desenvolver não apenas o letramento literário, mas também uma compreensão crítica e reflexiva das múltiplas linguagens que compõem os textos visuais.

Dessa forma, este capítulo teve como objetivo apresentar as representações dos gêneros textuais/discursivos e dos multiletramentos presentes no livro didático utilizado pelos professores da Rede Municipal de Coroatá. A partir da análise, foi possível observar como as práticas de multiletramentos contribuem para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo, além de proporcionar uma conexão mais profunda com as realidades vivenciadas pelos estudantes. Essa abordagem não apenas enriquece as experiências educacionais, mas também favorece o desenvolvimento de competências essenciais para a formação de leitores críticos e aptos a interagir com os múltiplos textos e contextos que caracterizam a sociedade contemporânea.

Embora o livro didático em questão apresente uma abordagem linguística alinhada com as teorias contemporâneas dos multiletramentos, é possível observar que ele ainda se limita em relação à inclusão de culturas periféricas e minoritárias. De fato, a obra traz diversos

exemplos de utilização de tecnologias digitais, uma característica relevante e pertinente dentro do contexto do ensino atual, onde a inclusão dessas ferramentas tem se mostrado fundamental. No entanto, a obra carece de uma exploração mais aprofundada sobre questões culturais, a promoção da inclusão e o respeito pela diversidade de experiências e identidades presentes na sociedade.

Este déficit aponta para uma lacuna significativa no que se refere ao multiletramento como princípio pedagógico. Embora a definição de multiletramento abranja não só o domínio de tecnologias digitais, mas também a capacidade de interpretar e produzir diversos tipos de textos de forma crítica, reflexiva e situada, o livro ainda se restringe a uma abordagem predominantemente técnica e centrada em aspectos linguísticos mais tradicionais. Ao não incorporar de maneira mais robusta discussões sobre a diversidade cultural, de gênero, étnica e social, o material limita a possibilidade de os estudantes se conectarem de forma mais empática com o conteúdo, de modo a promover uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

Na análise do livro, percebemos que, embora as autoras apresentassem alguns temas e atividades envolvendo poemas, notícias e outros textos, o tratamento das múltiplas semioses presentes nos materiais ainda era superficial para fortalecer a ideia de central dos multiletramentos. De fato, a verdadeira proposta dos multiletramentos vai além, buscando ampliar o repertório discursivo dos estudantes ao incorporar diversas formas de linguagem, como textos multimodais, mídias digitais, produções audiovisuais e manifestações orais, nas práticas educacionais alinhado a sua cultura e seu modo ver o mundo. A valorização das linguagens regionais e das narrativas locais, por exemplo, proporciona aos alunos a oportunidade de reconhecer suas próprias experiências como legítimas e relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, práticas pedagógicas que incentivam a ressignificação da história e da cultura de grupos marginalizados desempenham um papel crucial no desenvolvimento de uma consciência crítica, essencial para a formação de cidadãos mais engajados e socialmente responsáveis.

Estratégias como aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais, poderiam ter sido mais evidenciados nas unidades do livro *Jornadas, novos caminhos* (2021), não se limitando apenas a incorporação do uso de mídias, imagens e outras formas multimodais presentes no livro, mais construir um arcabouço metodológico que trabalhasse a diversidade de linguagens múltiplas e pluralistas para abordar temas como a cultura do aluno e de sua comunidade, racismo, sexismo, a homofobia e outras formas de discriminação, tornando o aprendizado mais próximo da vivência do estudante.

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). (Rojo, 2012, p.5)

A sala de aula, ao se tornar um espaço para o compartilhamento de textos que abordam questões como identidade, gênero, classe social e etnia, transforma-se também em um local de resistência contra as formas de opressão. Esse processo fortalece a compreensão do papel ativo da educação na formação de cidadãos críticos, capazes de intervir na sociedade com atitudes que, a partir da diferença, propõem novos horizontes para a convivência humana. Rojo (2012) destaca a necessidade urgente de repensar os métodos tradicionais que ainda predominam nas aulas de língua portuguesa, defendendo a adoção do multiletramento como um princípio pedagógico. Nesse sentido, o conceito de multiletramentos defendido pela autora deve considerar tanto a inclusão das diversas formas de linguagem (visual, verbal, sonora, entre outras), como integrar as culturas dos alunos e suas diversas formas de expressão no processo de ensino-aprendizagem, a escola pode romper com modelos tradicionais excludentes e promover um ambiente que reconhece e valoriza as múltiplas identidades presentes na sociedade, garantindo que cada aluno tenha seu modo de aprender e se expressar respeitado e potencializado.

Caldas (2021), em sua análise de livros didáticos de português, identifica que, embora alguns textos apresentem marcas de multiletramentos e direcionem o aluno para a leitura multimodal, ainda não favorecem um posicionamento crítico nos diversos campos de atuação social. Essa ausência de aprofundamento crítico limita a capacidade dos estudantes de interagir de maneira reflexiva com os múltiplos textos e mídias que permeiam seu cotidiano.

A escola, enquanto espaço de formação cidadã e construção do conhecimento, deve reconhecer a diversidade cultural dos alunos como um elemento essencial para o processo de ensino-aprendizagem. No contexto de uma sociedade multicultural, o que deve ser apresentado ao aluno é que apesar da riqueza da fusão de saberes historicamente construída no Brasil, a desigualdade de oportunidades persiste, marginalizando grupos minoritários.

Embora o livro didático *Jornadas, novos caminhos do 6º ano* apresente textos multimodais que orientam o trabalho do professor em direção à produção de textos multissemióticos, abordando temas ligados à vida cotidiana dos alunos, é possível identificar lacunas significativas quando se trata da implementação plena da pedagogia de

multiletramentos na sala de aula. O material, embora diversificado, não aprofunda de maneira contundente o estudo das variações linguísticas e das manifestações culturais regionais dos alunos, aspectos fundamentais para que a proposta de multiletramento seja realmente inclusiva e contextualizada.

A ideia de multiletramento, conforme proposto pelo grupo de Nova Londres, envolve não apenas o uso de diferentes formas de linguagem (verbal, visual, sonora, etc.), mas também a valorização das experiências culturais dos alunos, algo que se mostra pouco explorado no livro em questão. A incorporação de elementos que considerem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes seria crucial para fortalecer a conexão entre o conteúdo pedagógico e a realidade vivida pelos alunos.

Além disso, o livro carece de direcionamentos mais claros para práticas pedagógicas interdisciplinares que possibilitem uma abordagem mais integrada e criativa. Propostas como a criação de murais digitais, rodas de conversa e produções audiovisuais sobre a identidade cultural da comunidade escolar são alternativas eficazes para promover o engajamento dos alunos e possibilitar a expressão de suas múltiplas identidades. Tais práticas não apenas atendem às necessidades de um ensino mais dinâmico e plural, mas também contribuem para o desenvolvimento de uma educação crítica, capaz de refletir as diversidades presentes na sociedade contemporânea.

Portanto, apesar de o livro oferecer algumas possibilidades interessantes para o trabalho com textos multimodais, ele ainda necessita de uma maior ênfase nas práticas pedagógicas que realmente abraçam os princípios do multiletramento, conectando de forma mais efetiva o ensino com a realidade social e cultural dos alunos.

Uma sugestão didática para explorar de forma mais expressiva a pedagogia de multiletramentos na sala de aula, seria a de apresentar uma abordagem mais consistente sobre alguns temas para debates com os alunos, um exemplo prático seria o trabalho sobre as músicas e suas temáticas sociais como uma ferramenta essencial de aprendizagem. Ao promover discussões sobre os significados das músicas, as representações culturais e as questões que elas abordam, o professor facilita o desenvolvimento de uma argumentação crítica por parte dos alunos. Os debates podem ser organizados em torno de questões como: "De que maneira o funk reflete a realidade das periferias brasileiras?", "Como o samba ajudou a construir a identidade nacional durante o regime militar?", ou "Quais as representações de gênero e raça presentes no funk?". Esses debates não apenas incentivam a reflexão profunda, mas também desenvolvem a capacidade dos alunos de argumentar de forma coerente e fundamentada.

Desse modo, ao discutir como esses gêneros musicais são utilizados como forma de resistência e expressão da juventude marginalizada, possibilita os alunos pensar na estrutura social e como esse processo desafia as normas e estereótipos impostos pela sociedade. No caso do samba, a relação com a luta pela liberdade durante o período da ditadura militar é um exemplo de como a música pode ser entendida como um grito de resistência. O funk, por sua vez, representa uma narrativa contemporânea, muitas vezes marginalizada e estigmatizada, que dá voz às questões da periferia, da violência policial e da exclusão social.

Quando o material didático propicia ao estudante a possibilidades de adquirir informações sobre diferentes tipos de temas que circulam o universo jovem, ao mesmo tempo em que se desenvolve uma imagem positiva dos grupos subalternizados, o uso de multiletramentos pode funcionar como uma ferramenta para a construção de empatia e para o enfrentamento de estigmas. Por meio da criação de textos que representem, de forma significativa e legítima, as vozes dessas comunidades marginalizadas, o aluno tem a oportunidade de, como "autoria"⁷, atuar e intervir socialmente. Isso pode ser alcançado ao proporcionar novas atitudes e posicionamentos a partir da produção de conteúdos que desconstruam visões estigmatizadas e incentivam a solidariedade e a justiça social.

Na entrevista⁸ concedida ao programa *Escrevendo o Futuro*, Roxane Rojo destaca que os gêneros discursivos estão em constante evolução, surgindo novos a cada dia. Ela enfatiza que essa multiplicação de gêneros representa um desafio contínuo para os educadores, que precisam refletir sobre como abordar essas novas formas de comunicação em sala de aula. Um dos pontos da entrevista ela discute a importância de reconhecer e valorizar as práticas de letramento que ocorrem fora do ambiente escolar, frequentemente denominada de "letramento de rua". Ela destaca que essas práticas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, pois refletem as experiências cotidianas dos alunos e suas interações com o mundo ao seu redor e que, a escola não valoriza isso. Rojo enfatiza que o letramento não se limita ao ambiente escolar formal, mas é um processo contínuo que ocorre em diversos contextos sociais e culturais. Ao valorizar o letramento de rua, a educação torna-se mais inclusiva e relevante, conectando os conhecimentos adquiridos na escola às experiências vividas pelos alunos em seu cotidiano. A escola deve contemplar esses contextos culturais

⁷ Rojo argumenta que a prática de *autoria* está intimamente ligada ao engajamento dos alunos com a leitura e a escrita, levando-os a se posicionarem como produtores de sentido e não apenas consumidores passivos de textos,

⁸ ROJO, Roxane. *Entrevista sobre Pedagogia dos multiletramentos*. Entrevista concedida a *Escrevendo o Futuro*. *Escrevendo o Futuro*. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/59/entrevista-roxane-rojo?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 17 fev. 2025.

diversos, integrando-os ao currículo para promover um aprendizado mais significativo e alinhado à realidade dos estudantes,

Para que os livros didáticos realmente promovam práticas de multiletramentos eficazes, é imperativo que avancem além de abordagens superficiais. Isso implica a inclusão de atividades que estimulem a análise crítica de diferentes gêneros textuais e mídias, bem como a valorização das identidades culturais dos alunos. Somente assim será possível formar cidadãos capazes de navegar e interagir de maneira crítica e consciente em uma sociedade marcada pela diversidade cultural e pela constante evolução tecnológica.

O Grupo de Nova Londres (1996) destaca que os processos de aprendizagem cotidianos diferem daqueles realizados no contexto escolar. Assim, o currículo e as escolhas pedagógicas devem abranger, entre outros aspectos, questões culturais globais e regionais, bem como elementos de identidade, ou seja, conhecimentos relevantes para os alunos. Dessa forma, a escola precisa promover o desenvolvimento de novas competências e habilidades. Com base nessas considerações, o Grupo propõe uma pedagogia que se fundamenta em um modelo de design que integre três elementos: os modos de aprendizagem, os conteúdos a serem aprendidos e o grupo ou contexto que envolve o processo de aprendizagem.

Diante do exposto, é fundamental que a abordagem expressa no livro didático para a prática pedagógica vá além da simples exposição a diferentes gêneros discursivos e incorpore estratégias que promovam a reflexão sobre identidade, pertencimento e inclusão social. Nesse sentido, a cultura local dos alunos deve ser considerada um ponto de partida para o ensino, permitindo que as práticas de letramento sejam contextualizadas e significativas. A realização de projetos interdisciplinares, como a criação de narrativas digitais sobre a história da comunidade escolar, o estudo de expressões linguísticas regionais e a análise crítica de discursos midiáticos, pode contribuir para uma abordagem mais abrangente dos multiletramentos. Cope e Kalantzis (2000), destacam a necessidade de trabalhar com diferentes modalidades de linguagem e práticas sociais que reflitam a realidade dos aprendizes. Ao incorporar a cultura local dos estudantes nas práticas pedagógicas, a escola não apenas valoriza suas identidades, mas também possibilita uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Outra questão evidenciada no livro didático, aponta para o uso das tecnologias digitais, oferecendo diversas atividades que orientam o professor a utilizar tecnologias digitais para trabalhar a pedagogia dos multiletramentos, é importante reconhecer que a implementação plena dessas propostas na sala de aula enfrenta uma série de desafios práticos. Muitas vezes, o professor não possui a formação necessária para dominar as ferramentas tecnológicas

propostas, o que dificulta a aplicação eficiente de atividades que demandam esse tipo de recurso. Além disso, a realidade das escolas públicas, principalmente em regiões mais periféricas, revela que o acesso a tecnologias digitais de qualidade é bastante limitado, com muitos educadores e alunos não tendo os dispositivos e infraestrutura adequados para o pleno uso dessas ferramentas.

Além disso, a insuficiência de recursos tecnológicos nas escolas contribui para uma grande disparidade entre as possibilidades pedagógicas oferecidas pelo livro didático e as realidades enfrentadas pelas escolas. Em muitas instituições, os alunos sequer têm acesso a computadores ou à internet, o que torna inviável a utilização de atividades que dependem desses meios. A situação exige uma reflexão crítica sobre a formação inicial e continuada dos professores, a qual deve incluir o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para o trabalho com as novas linguagens e formas de comunicação, além da garantia de que as escolas tenham a infraestrutura necessária para suportar essas práticas.

Portanto, é fundamental que as propostas pedagógicas nos livros didáticos sejam acompanhadas de uma análise mais realista das condições das escolas e da capacitação dos professores. O uso de tecnologias digitais no ensino de multiletramentos não pode ser visto como uma solução mágica para os problemas educacionais, mas sim como parte de uma abordagem mais ampla que envolve formação docente, investimentos em infraestrutura e uma reavaliação dos materiais didáticos, de forma a torná-los mais acessíveis e contextualizados para as diferentes realidades das escolas brasileiras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do livro *Jornadas - Novos Caminhos: Língua Portuguesa* revela um material didático que busca atender as demandas de uma nova realidade do ensino de língua portuguesa e que está alinhado, pelo menos parcialmente, com os princípios do multiletramento, ao integrar uma ampla variedade de gêneros textuais, práticas de leitura crítica e atividades multimodais que envolvem diferentes formas de linguagem, como escrita, imagem e vídeo. O livro vai além da simples transmissão de conteúdos linguísticos, promovendo a formação de leitores e produtores críticos e criativos, preparados para enfrentar as demandas comunicativas do mundo contemporâneo, com atividades práticas que excedem aulas monótonas e que reforçam a assimetria professor-aluno.

O material é, portanto, uma ferramenta eficiente para a formação de um letramento mais amplo e inclusivo, que considera a diversidade de linguagens e contextos comunicativos do século XXI, além de preparar os alunos para uma participação ativa e reflexiva na sociedade. O livro não só expõe os alunos a uma diversidade de gêneros, mas também os envolve em discussões sobre os contextos de produção e as implicações sociais desses textos. Ao promover a reflexão crítica sobre temas como cidadania e jornalismo, o material favorece o desenvolvimento de um pensamento mais profundo e analítico, alinhando-se aos princípios de letramento crítico e reflexivo.

A presença dos gêneros textuais no livro *Jornadas: Novos Caminhos* do 6º ano do ensino fundamental é essencial para promover uma educação que dialogue com as práticas reais de comunicação e interação social. Conforme ressaltado, toda interação entre interlocutores, seja oral ou escrita, em contextos digitais ou tradicionais, ocorre por meio de gêneros textuais. Assim, compreender e produzir textos como notícias, reportagens, crônicas, poemas, cordéis, comentários em redes sociais, memes, podcasts, entre outros torna-se indispensável para preparar os alunos para uma sociedade marcada pela diversidade comunicativa.

A organização desses gêneros no livro didático atende às finalidades de ensino ao considerar não apenas as intenções e finalidades do autor do texto, mas também o contexto social, os conhecimentos prévios e a relação entre produtor e receptor. Esses elementos estão alinhados com a teoria dos multiletramentos, que enfatiza a necessidade de explorar diferentes formas de linguagem e mídia, considerando as variações culturais, tecnológicas e sociais que permeiam as práticas discursivas contemporâneas. Ao analisar os gêneros e os multiletramentos presentes de forma intercalada no livro analisado, podemos perceber que as propostas

metodológicas apresentadas proporcionam um espaço rico para o diálogo entre os estudantes e os textos literários, alinhando-se a um ensino voltado para apropriação do aluno às habilidades do componente curricular de língua portuguesa. Os alunos são incentivados a interpretar e expressar suas percepções por meio de diferentes formas de linguagem, como a escrita, o uso de cores e a organização visual, gráficos e a cultura digital promove a criatividade e a interação. Essa prática alia os elementos visuais e verbais, desenvolvendo competências comunicativas e estimulando a formação de um olhar crítico.

Assim, ao incluir gêneros textuais/ discursivos variados e contextualizados, o livro *Jornadas: Novos Caminhos* contribui para o desenvolvimento das competências dos alunos em diferentes campos de atuação, promovendo tanto o letramento tradicional quanto digital. Isso reforça a importância de compreender os gêneros não apenas como estruturas linguísticas, mas como ferramentas para construir sentido e exercer a cidadania em uma sociedade plural e conectada. A abordagem de multiletramento também enfatiza a necessidade de promover a produção criativa dos alunos, incentivando-os a produzir textos multimodais que integrem diferentes formas de expressão. O livro investe fortemente nesse aspecto, oferecendo aos estudantes atividades que desafiem sua criatividade e habilidades de produção de texto.

Outro ponto importante que foi possível observar, é que embora o livro esteja alinhado com as teorias do multiletramento no que tange aos aspectos linguísticos, ainda se mostra resistente quando se trata da inclusão de culturas periféricas, ou seja, aquelas que não ocupam um lugar central na sociedade. O material, apesar de trazer diversos exemplos de uso de tecnologia, aborda de maneira limitada questões relacionadas à diversidade cultural, à inclusão e ao respeito pelas diferenças. Essas lacunas revelam a necessidade de um aprofundamento do debate sobre multiletramento, ampliando sua abordagem para incluir a valorização das culturas das minorias e a reflexão sobre os desafios da inclusão no contexto escolar. Uma discussão mais robusta sobre essas questões contribuiria para que o conceito de multiletramento não fosse apenas uma questão de técnicas e ferramentas, mas também um princípio pedagógico que contempla a pluralidade cultural e social presente nas escolas, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva.

É necessário expandir a discussão sobre multiletramentos para um campo mais amplo, que contemple não apenas as tecnologias e suas múltiplas formas de uso, mas também a importância da construção de um espaço educacional que valorize as diferentes culturas, saberes e práticas sociais dos alunos. Ao integrar essas perspectivas, o conceito de multiletramento poderia ser redefinido e aprofundado, não apenas como um conjunto de habilidades cognitivas e técnicas, mas como uma prática pedagógica que atua na promoção da

justiça social, da equidade e do respeito pela diferença, fundamentais para o desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora.

Conclui-se, portanto, que, apesar das lacunas mencionadas, o material também oferece subsídios significativos para o desenvolvimento de uma pedagogia voltada para o letramento crítico e múltiplo, capaz de preparar os estudantes para interagir de forma eficiente e reflexiva nas diversas esferas sociais. Contudo, a investigação também sugere a necessidade de uma formação docente contínua, que possibilite uma exploração mais aprofundada dessas abordagens, potencializando seus impactos no processo de ensino-aprendizagem e garantindo que as práticas pedagógicas realmente atendam à diversidade dos alunos e suas experiências culturais.

O ensino de língua portuguesa ao se restringir aos tradicionais modos de leitura e escrita, não só falha em engajar os alunos, como também os impede de desenvolver competências essenciais para a sua inserção plena na sociedade contemporânea. Em uma abordagem de multiletramento, o aprendizado não se restringe à obtenção de conhecimento por meio de uma única modalidade de linguagem, mas envolve o desenvolvimento de habilidades para compreender, produzir e utilizar diferentes formas de expressão para interagir e se posicionar socialmente. Nesse processo, a inclusão de tecnologias audiovisuais, a exploração de mídias digitais e a utilização de outras formas multimodais de comunicação devem ser incorporadas aos materiais didáticos, a fim de promover uma aprendizagem mais significativa, reflexiva e conectada à realidade vivida pelos estudantes

Nesse contexto, destacamos a necessidade de aprofundar os estudos voltados para as práticas reais de escrita dos estudantes e para a implementação de atividades que contemplem os multiletramentos. É igualmente importante investigar os recursos disponíveis nas escolas, especialmente nas públicas, tendo em vista a velocidade com que surgem novas formas de comunicação e interação social. É emergente pensar na formação do professor e buscar meios de sanar as lacunas ainda existentes no ensino da língua materna. Existe uma emergência de novas metodologias, para os novos gêneros que surgem e para ressignificar as práticas que a escola atual demanda, precisamos mobilizar toda uma sociedade e pensar na urgência em melhorar os baixos índices de proficiência leitoras em nossas escolas públicas.

Os alarmantes índices evidenciados no IDEB de 2021 apresentam um quadro negativo que se materializam no índice de apenas 16% dos nossos alunos da rede Municipal de Coroatá chegam ao final do 9º ano com o conhecimento básico em proficiência leitora em Língua portuguesa. Portanto, o papel do professor vai além da simples aplicação do conteúdo; ele é responsável por engajar os estudantes, fazer as conexões necessárias entre o conhecimento

acadêmico e as experiências de vida dos alunos e, principalmente, garantir que o processo de ensino seja significativo e crítico. Sem esse interesse genuíno e esse apoio, um livro didático, por mais completo e inovador que seja, perde seu potencial transformador. Portanto, é imprescindível que o educador esteja capacitado, motivado e disposto a utilizar o livro como uma ferramenta dentro de uma abordagem pedagógica mais ampla, que envolva práticas reflexivas, interativas e contextualizadas. O trabalho conjunto e a colaboração entre esses agentes são essenciais para garantir que o material didático cumpra seu papel de maneira efetiva e contribua para a formação crítica e integral dos estudantes.

É fundamental ressaltar que, por mais interessante e abrangente que seja um livro didático, ele, por si só, não é capaz de promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem sem o apoio e o envolvimento do professor. O material apresentado é apenas uma parte de um todo mais amplo que exige dedicação, reflexão e um esforço contínuo por parte do educador. A eficácia do uso de recursos pedagógicos, como o livro didático, depende, em grande medida, da capacidade do professor de contextualizar, adaptar e explorar os conteúdos de maneira dinâmica, levando em consideração as especificidades e necessidades dos alunos.

O papel do professor vai além da simples aplicação do conteúdo; por estar em contato direto com os alunos no contexto da sala de aula, ele é um dos principais responsáveis por engajar os estudantes, fazer as conexões necessárias entre o conhecimento acadêmico e as experiências de vida dos alunos e, principalmente, garantir que o processo de ensino seja significativo e crítico. Sem esse interesse genuíno e esse apoio, um livro didático, por mais completo e inovador que seja, perde seu potencial transformador. Nessa perspectiva, o professor não atua como alguém que apenas transmite saberes prontos, mas como aquele que cria oportunidades para que o conhecimento seja construído de forma coletiva, crítica e consciente. É nesse processo dialógico que Paulo Freire nos auxilia a essa compreensão, que a aprendizagem ganha sentido e se torna instrumento de liberdade. No fim das contas, educar é apostar na capacidade de mudança do ser humano — pois, ao transformar a si mesmas, as pessoas tornam-se capazes de transformar o mundo ao seu redor.

Portanto, é fundamental estreitar a relação entre as práticas de escrita realizadas no ambiente escolar e aquelas que ocorrem no cotidiano dos alunos fora da escola. Essa aproximação não apenas tornará o ensino mais relevante e significativo, mas também contribuirá para preparar os estudantes para os desafios comunicativos de uma sociedade em constante transformação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Bezerra, Paulo. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Os Gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.) **Livro didático de Língua Portuguesa**, letramento e cultura escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- BEZERRA, M. A. **Textos: seleção variada e atual**. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). O livro didático de português - múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BRAIT, B. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem**. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 3a versão 2017. Retirada do ar. Versão e PDF acervo dos autores.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de livros didáticos 1a a 4a séries - Volume 1 - PNLD 2004**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de Linguagens, texto e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2009.
- COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 192p.
- CHARTIER, Roger. **As revoluções da leitura no Ocidente**. In: ABREU, Márcia (Org.). Leitura, história e história da leitura. Campinas, SP: Mercado das letras/ ALB/ FAPESP, 1999a.
- DIONÍSIO, A. P. **A multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs). Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, p. 177-196, 2005.
- 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.
- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de; CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Jornadas: Novos caminhos: Língua portuguesa: 6º ano**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022. (Jornadas - Novos caminhos – Língua Portuguesa).

DIAS, Eliana. et all. **Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: Uma questão de nomenclatura?** In: Revista Interações, NO. 19, P.142-155. 2011.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona).** In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 168 páginas, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros **Sociais.** Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemm Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revis-tas.uece.br/index.ph>

GNL. The New London Group. **Uma pedagogia de multiletramentos: projetando futuros sociais.** In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiletramentos: letramento e o design de futuros sociais. Londres: Routledge, 2000. p. 9-37.

GLOSSÁRIO CEALE: **termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

GONÇALVES Ribeiro, J. Letramento: um tema com definição controversa. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (20), p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2023743>, com acesso em 22/06/2024.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B (Org). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

OTA, I. A. DA S. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil.** Educar em Revista, n. 35, p. 211–221, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando**. Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p. (Estratégias de ensino)

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

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. *Entrevista sobre multiletramentos e letramento de rua*. Entrevista concedida a Escrevendo o Futuro. *Escrevendo o Futuro*. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/59/entrevista-roxane-rojo?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 17 fev. 2025.

SERRA, Luís Henrique. O ensino de língua portuguesa na cidade de Codó-MA: lendo e discutindo os dados oficiais. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (8). **Anais...** Fortaleza: Editora Realize, 2017, p. 1-12. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA15_ID4023_09072017112157.pdf.

SERRA, Luís Henrique. O ensino de vocabulário na sala de aula: reflexões e práticas para a produção de textos na educação básica. **Afluente: Revista de Letras e Linguística**, n. 01, v.01, p. 01-20, 2016.

SILVA, A. A. da. Memes virtuais: gêneros do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. **Revista Travessias**, v. 10, n. 3, p. 341-361, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIEIRA, Josenia. **Globalização, tecnologias e linguagens**. In: VIEIRA, J; SILVESTRE, C (orgs) *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social*. Brasília. 2015