

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CAROLINE SILVA ROSSETTO

**LEITURA, ESCRITA E MULTILETRAMENTOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

CAMPINAS

2024

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
CAROLINE SILVA ROSSETTO**

**LEITURA, ESCRITA E MULTILETRAMENTOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

**CAMPINAS
2024**

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R829I	Rossetto, Caroline Silva Leitura, escrita e multiletramentos nos anos finais do Ensino Fundamental / Caroline Silva Rossetto. - Campinas: PUC-Campinas, 2024. 109 f. Orientador: Elvira Cristina Martins Tassoni. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024. Inclui bibliografia. 1. Produção textual. 2. Material didático. 3. Multiletramentos. I. Tassoni, Elvira Cristina Martins. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.
-------	--



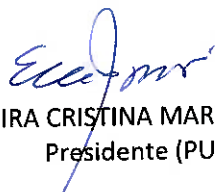
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
SENSU EM EDUCAÇÃO

CAROLINE SILVA ROSSETTO

LEITURA, ESCRITA E MULTILETRAMENTOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 12 de dezembro de 2024.


DRA. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
Presidente (PUC-CAMPINAS)


DRA. ELIANE FERNANDES AZZARI
PUC-CAMPINAS

Documento assinado digitalmente
 **DANIELA PERRI BANDEIRA**
Data: 15/12/2024 16:15:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

DRA. DANIELA PERRI BANDEIRA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS- UEMG

Aos meus pais, Edvaldo e Rita.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado forças e perseverança para realizar este mestrado.

Aos meus pais, Edvaldo e Rita, por nunca soltarem as minhas mãos, por serem meu alicerce e por estarem presentes e me encorajando em todas as etapas da minha vida. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui.

A minha amiga Tainara pelo apoio e por, gentilmente, ter revisado este trabalho.

Aos meus familiares e amigos que, direta ou indiretamente, apoiaram-me durante esta caminhada.

A minha orientadora, Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, por todos os momentos de orientação e pelos ensinamentos durante a escrita da nossa pesquisa.

À Profa. Dra. Eliane Fernandes Azzari por suas contribuições ao longo da graduação em Letras e do mestrado. É uma honra contar com a sua participação em mais uma etapa da minha formação.

À Profa. Dra. Daniela Perri Bandeira pela gentileza em fazer, conforme suas palavras, um “mapa” para me guiar e contribuir durante a escrita do trabalho.

Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se entrelaçarem pelas interações
(...) Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado.
Escrever é dividir-se. Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia
outra estação. E os olhos, tomando as rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para
as viagens do pensamento (Bartolomeu Campos Queirós).

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e subsidia os estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa Linguagens, Desenvolvimento Humano e Atividade Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Ela versa sobre a análise de quatro propostas de produção textual publicadas pelo Observatório do Movimento pela Base. Os materiais didáticos são voltados, principalmente, às turmas do Ensino Fundamental Anos Finais. A análise foi realizada por intermédio de categorias estabelecidas pela Pedagogia dos Multiletramentos, conceito este criado pelo *The New London Group* (Grupo de Nova Londres) em um manifesto produzido em 1996 e que leva em consideração a diversidade de linguagens e de culturas. Visto isso, nossa pergunta norteadora nesta investigação é: de que modo os multiletramentos são explorados em um material didático de redação elaborado para o Ensino Fundamental Anos Finais pelo Observatório do Movimento pela Base? Já o nosso objetivo é analisar as possibilidades de experiência no campo dos multiletramentos por meio das propostas de produção textual contidas em quatro sequências de atividades de livre acesso que exploram o gênero narrativo conto. Como procedimentos metodológicos, embasamo-nos na abordagem qualitativa e adotamos a análise documental, uma vez que o material didático específico foi tratado como documento. Analisamos esse material didático a partir de categorias estabelecidas pela Pedagogia dos Multiletramentos, a saber: *available designs*, *designing* e *redesigned*. Quanto aos gêneros que analisamos, são eles: conto de mistério, conto de terror, conto de fadas e conto fantástico. A partir da compreensão do conceito de multiletramentos e de suas implicações nas práticas de leitura e de escrita no contexto escolar, concluímos que o material didático em questão apresenta oportunidades aos alunos de terem contato com a diversidade de culturas e de linguagens. No entanto, por ser mais centrado na aquisição de técnicas e de habilidades, as sequências de atividades não proporcionam muitos momentos de reflexão crítica sobre os assuntos estudados, algo necessário para a formação e a atuação cidadã dos estudantes. Também esperamos que os resultados desta pesquisa proporcionem aprofundamento teórico e a reflexão crítica frente à prática para os professores que se dedicam a proporcionar aos seus alunos oportunidades de participar de atividades de leitura e de produção textual em uma conjuntura de multiletramentos.

Palavras-chave: Material Didático; Produção Textual; Análise Documental; Multiletramentos.

ABSTRACT

The present research is linked to the research line Teacher Education and Pedagogical Practices and supports studies conducted within the scope of the Research Group on Language, Human Development and Pedagogical Activity of the Postgraduate Program in Education at PUC-Campinas. It addresses the study of four text production proposals published by the Observatório do Movimento pela Base. These educational materials are primarily aimed at upper Elementary School classes. The analysis was conducted through categories established by the Pedagogy of Multiliteracies, a concept that emerged in a manifesto of The New London Group, in 1996, which takes into consideration the diversity of languages and cultures. That being said, the question addressed by this study is: in which way are multiliteracies explored in a writing material developed for upper Elementary School by Observatório do Movimento pela Base? Our objective is to analyze the possibilities for experiencing multiliteracies through text production proposals in four freely accessible didactic sequences that explore the narrative genre known as short stories. As methodological procedures, we based ourselves on a qualitative approach and adopted the documentary analysis, treating the specific educational material as a document. We analyzed this material based on categories established by the Pedagogy of Multiliteracies: available designs, designing, and redesigned. The genres we analyzed are mystery story, horror story, fairy tale, and fantastic tale. Based on our understanding of the concept of multiliteracies and its implications in reading and writing practices within the school context, we concluded that the analyzed teaching material offers students opportunities to engage with diverse cultures and languages. Nevertheless, as it emphasizes the acquisition of techniques and skills, the didactic sequences do not provide many moments for critical reflection on the content studied, which is vital for students' civic education and engagement. Ultimately, we do hope that the results of this research offer deeper theoretical understanding and foster critical reflection for teachers who are committed to providing their students with opportunities to engage in reading and writing activities within a multiliteracies context.

Keywords: Teaching Material; Writing; Documentary Analysis; Multiliteracies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Reprodução da página 3 da sequência de atividades: conto de mistério.	74
Figura 2 - Reprodução da página 3 da sequência de atividades: conto de fadas. ...	74
Figura 3 - Reprodução da página 4 da sequência de atividades: conto de terror.....	75
Figura 4 - Reprodução da página 4 da sequência de atividades: conto fantástico...	76
Figura 5 - Reprodução da página 7 da sequência de atividades: conto de mistério.	77
Figura 6 - Reprodução da página 7 da sequência de atividades: conto de mistério.	78
Figura 7 - Reprodução da página 7 da sequência de atividades: conto de mistério.	79
Figura 8 - Reprodução da página 8 da sequência de atividades: conto de fadas. ...	79
Figura 9 - Reprodução da página 9 da sequência de atividades: conto de terror. ...	80
Figura 10 - Reprodução da página 10 da sequência de atividades: conto de terror.	84
Figura 11 - Reprodução da página 19 da sequência de atividades: conto fantástico	86
Figura 12 - Reprodução da página 19 da sequência de atividades: conto fantástico	87
Figura 13 - Reprodução da página 19 da sequência de atividades: conto de mistério.	88

SUMÁRIO

Introdução	10
1. Leitura, escrita e gêneros textuais/discursivos	21
1.1. O material didático	26
1.2. A evolução de um conceito: do letramento aos multiletramentos.....	30
1.3. Paulo Freire, multiletramentos e BNCC.....	37
2. Revisão de literatura	42
2.1. Ensino Fundamental Anos Iniciais	43
2.2. Ensino Fundamental Anos Finais.....	45
2.3. Ensino Médio.....	51
2.4. Educação Superior	54
2.5. Estudos teóricos-metodológicos: delimitações conceituais e recursos didáticos	56
2.6. Considerações finais do capítulo.....	61
3. Método	63
3.1. Procedimentos metodológicos de análise do material didático	66
4. Análise do material didático.....	69
4.1. Caracterização do material didático analisado	69
4.2. Análise do material didático do Observatório Movimento pela Base	73
Considerações finais	95
Referências	98

Introdução

Iniciamos a introdução desta dissertação com um recorte da minha trajetória acadêmica até chegar ao mestrado, o que justifica as escolhas feitas em relação ao objeto da pesquisa e às outras que foram se delineando ao longo do processo de estudo e de investigação.

Ao pensar no caminho que percorri, percebo que tudo começou com a minha formação leitora. Como meus pais trabalhavam o dia todo, eu ficava na casa da minha avó paterna após a escola e, desse modo, mesmo antes de saber ler, tive contato constante com livros e gibis que me ajudavam a viajar para outros lugares e a passar o tempo.

É importante dizer que a minha formação ocorreu, principalmente, na escola pública, espaço no qual, até a então chamada quarta série, tive momentos muito felizes e de aprendizado. Já entre a quinta e a sétima série, mesmo tendo que enfrentar algumas adversidades como estudante, eu sempre me mantive leitora, pois essa prática era um dos meus refúgios.

Ademais, meu pai promovia oportunidades de estímulo à aprendizagem o máximo possível fora da escola. Acredito que minha dedicação aos estudos venha daí também. Ele dizia que ele e minha mãe não tiveram as mesmas oportunidades que eu, então, era necessário aproveitar todas elas.

No contraturno escolar, eu fazia exercícios de interpretação textual e de gramática em livros de língua portuguesa para ajudar nos estudos e fazia inglês. Na época, com minha mentalidade de criança e, depois, de adolescente, muitas vezes, não entendia completamente o porquê da preocupação do meu pai e da razão de ter que estudar tanto fora da escola.

No nono ano, fui para uma escola particular e nunca deixei de pensar no quanto fundamental era aproveitar a oportunidade que estava tendo. Que maravilha era ter aulas todos os dias e ter materiais para levar para casa, pois, na escola anterior tal ação não era permitida e os livros, invariavelmente, mostravam-se valiosos para mim.

Já no Ensino Médio, pensava na importância de passar no vestibular, queria ser Engenheira Química, e realmente ingressei no curso para obter essa formação. Porém, não me identifiquei com a profissão. No primeiro semestre, senti-me em dúvida em muitos momentos, mesmo conseguindo a aprovação em todas as disciplinas.

Dessa forma, decidi trancar a matrícula e pensar melhor no que fazer profissionalmente. A idade era pouca e a incerteza, avassaladora.

Voltei para o cursinho e arrumei um emprego, ironicamente, em um escritório de engenharia mecânica na cidade na qual sempre vivi no interior do estado de São Paulo. Passei a refletir que, se eu tivesse uma experiência profissional, teria uma noção maior do que gostaria ou não de fazer.

No entanto, a decisão não demorou muito a chegar: resolvi fazer Letras: Português/Inglês – Licenciatura e me tornaria o que sempre jurara não ser, isto é, professora, pois era muito tímida e temia ter que falar na frente de muitas pessoas. A escolha de qual universidade cursar não foi fácil, pois tive aprovações em diversas instituições, mas escolhi as que fossem mais perto de casa: a PUC-Campinas e a UNICAMP.

A universidade deveria oferecer a formação em inglês, meu objetivo desde o início. Assim, cheguei a estudar, por um período, concomitantemente, em ambas as universidades, mas, depois de refletir muito, escolhi a PUC-Campinas.

Em todos os momentos da transição entre as graduações, meus pais me apoiaram. Sempre reforçando que o importante era ser feliz e gostar do que faria, pois a vida pode ser dura demais até mesmo para aqueles que têm a opção de escolha.

No curso de Letras, eu adorava o que estudava tanto em inglês quanto em português. Realmente, havia encontrado a minha área e, mais uma vez, a questão da leitura se mostrou marcante na minha dedicação e formação; eu adorava as aulas de literatura.

Além disso, tive algumas professoras excepcionais que nos mostravam que não era apenas o conteúdo que importava o tempo todo em sala de aula, era necessário ter um olhar humano quando os alunos precisassem e, também, uma visão crítica para intervir em situações que os formassem para a cidadania. Também foi na graduação, em 2018, que tive a oportunidade de fazer um intercâmbio em Cambridge, na Inglaterra.

Já na época do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tive pouquíssimo tempo para realizar minha escolha e pensei em escrever sobre algo de que gostasse, pois a produção textual teria que fluir. Por conta das minhas experiências na infância, as histórias em quadrinhos vieram à mente e se materializaram no papel como um tema de pesquisa. Em uma disciplina de leitura e produção de textos, eu tinha escrito um projeto sobre as HQs e, por esse motivo, investiguei tal gênero textual como

ferramenta de ensino de língua materna, principalmente, em relação ao incentivo à leitura.

No ano seguinte, estudei a leitura e a produção da literatura de cordel no TCC da segunda licenciatura em Pedagogia, algo que me proporcionou a aprendizagem sobre outras perspectivas de prática em sala de leitura e de produção textual. Depois disso, na especialização em Neuroaprendizagem, também cursada na PUC-Campinas, aprendi muito sobre a prática docente, o que fez a diferença na atuação de uma professora inexperiente. Nessa formação, meu artigo de conclusão de curso foi sobre a avaliação.

Apesar dos temas diversos, o meu foco sempre foi o de estudos relacionados aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, pois a minha primeira experiência como professora do ensino regular foi em uma turma de 6º ano. A cada ano que se passava, apesar de não terem sido muitos, eu tinha mais certeza de que estava atuando na profissão certa. Ser professora de português e de inglês no Ensino Fundamental sempre me proporcionou a vivência da dinamicidade da profissão.

Certamente, não foram todos momentos perfeitos e esta não é a impressão que busco passar. O que quero dizer é que, apesar de todos os desafios, a certeza de que estou na profissão certa não me deixa desistir. Isso se deve ao fato de que, apesar de nem sempre ficar evidente, um professor transforma a vida de seus alunos de modos diversos e poder ajudar e influenciar tantas pessoas é incrível. Outro ponto, talvez até mais importante, é que os estudantes têm a habilidade de nos transformar enquanto profissionais e seres humanos também.

Tendo em vista toda a minha trajetória narrada até aqui, é fundamental dizer que, desde que entrei na escola na Educação Infantil, nunca mais parei de estudar. Assim, finalmente cheguei no tão almejado mestrado. Digo isso, pois foi algo que sempre quis fazer, mas que demorou para acontecer, pois não encontrava um tema para estudar.

Desse modo, pesquisei inúmeros programas de pós-graduação e a PUC se destacou por oferecer um programa de Mestrado em Educação com um quadro de disciplinas variadas e de professores com formações diversas. Assim, resolvi me inscrever na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e, depois de participar de todas as etapas, fui aprovada.

A minha pesquisa trata dos multiletramentos relacionados à leitura e à produção textual nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Recorte temático que

explicita o papel relevante que a leitura teve em minha vida desde a mais tenra idade e, também, da língua portuguesa enquanto professora. Dessa maneira, a minha trajetória escolar, minha formação familiar e as minhas vivências foram fundamentais para que eu chegasse até a pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, meus pais, principalmente, nunca largaram minhas mãos e sempre me ajudaram e me apoiaram em tudo que foi necessário.

Antes de iniciarmos a explanação sobre os conceitos que compõem esta investigação, é essencial justificarmos as escolhas linguísticas realizadas ao longo dela. Em primeiro lugar, optamos por escrever alguns momentos da dissertação na primeira pessoa do singular, porque são representadas impressões pessoais. Já os trechos produzidos na primeira pessoa do plural, referem-se ao fato de que todo discurso é polifônico e que este estudo foi produzido a quatro mãos.

Na presente pesquisa, partimos da seguinte pergunta: de que modo os multiletramentos são explorados em um material didático de redação elaborado para o Ensino Fundamental Anos Finais pelo Observatório do Movimento pela Base? Já o nosso objetivo é analisar as possibilidades de experiência no campo dos multiletramentos por meio das propostas de produção textual contidas em quatro sequências de atividades de livre acesso que exploram o gênero narrativo conto.

Utilizamos como material de análise quatro propostas produzidas pelo Observatório do Movimento pela Base, uma rede não governamental, autodeclarada apartidária, de pessoas e instituições, que estão disponíveis na *internet* para uso dos professores de forma livre e gratuita. A rede explicita que sua proposta é buscar que os estudantes, de todo o Brasil, tenham seus direitos de aprendizagem, estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantidos para que atinjam o seu total desenvolvimento e estejam preparados para o exercício da cidadania. Além disso, o Movimento se preocupa com a implementação efetiva e de qualidade do Novo Ensino Médio.

Tal garantia se baseia nos princípios estabelecidos pela BNCC, um documento normativo sancionado pelo Ministério da Educação brasileiro cujo objetivo é propor direitos e objetivos de aprendizado e de desenvolvimento para os estudantes da Educação Básica em âmbito nacional, uma vez que ocorreu a pactuação entre o Distrito Federal, os estados e os municípios durante a sua produção. Além disso, o documento está organizado por meio de competências e de habilidades que se espera que os discentes desenvolvam ao longo de sua trajetória escolar (Brasil, 2018).

Apesar da participação de inúmeros atores da área educacional no processo dinâmico de produção da BNCC (Brasil, 2018), ela foi, e ainda é, alvo de críticas negativas em todo o país. Isso se deve, de acordo com Vitoretto *et al.* (2022), à forte relação do documento com questões políticas e econômicas. Porém, após um processo de intensa negociação, a versão final desconsiderou aspectos relevantes que não foram incluídos no documento.

Desse modo, nossa análise pautou-se nos materiais de livre acesso disponibilizados pelo Observatório do Movimento pela Base, os quais, além de serem baseados nos ideais fornecidos pela BNCC, exploram os gêneros contos fantástico, de mistério, de fadas e de terror, que podem ser encontrados na seção do *site* denominada “Materiais de apoio”¹.

Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa por intermédio da análise documental, pois consideramos as sequências de atividades com instruções para os professores como documento. Os quatro arquivos com as propostas de produção textual dos contos de mistério, de terror, de fadas e fantástico foram lidos na íntegra e, como foram organizados de maneira idêntica, as etapas que os compõem foram descritas na primeira parte do capítulo de análise.

Em um segundo momento, ilustramos as partes das sequências de atividades com imagens retiradas dos arquivos do Observatório do Movimento pela Base e as relacionamos à fundamentação teórica desta pesquisa. Além disso, elegemos três categorias de análise a partir da Pedagogia dos Multiletramentos: *available design*, *designing* e *redesigned*. Esses termos dizem respeito, respectivamente, aos saberes e às vivências prévios que os alunos possuem; ao processo de aprendizagem e de ressignificação de conhecimentos; à aplicação de tudo o que foi aprendido e ressignificado.

Leitura, produção textual e multiletramentos são os termos que compõem o recorte temático da nossa pesquisa de Mestrado em Educação que, por sua vez, foi escolhido por conta das minhas vivências enquanto leitora, graduada em Letras e professora das línguas inglesa e portuguesa. Assim, é pertinente explorar brevemente cada um desses elementos temáticos e, para isso, temos como base, principalmente, os estudos do brasileiro Paulo Freire (1987, 1989, 1996), os quais apontam para uma

¹ As propostas dos contos fantástico, de mistério, de fadas e de terror estão disponíveis em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/materiais/?etapas=ensino-fundamental>.

educação libertadora e que, baseada na reflexão e na ação dos indivíduos, é capaz de transformar o mundo.

Nas salas de aula nas quais leciono, isto é, dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, é possível notar que os alunos estão em constante mudança, em consonância com a sociedade e com a sua abundância de informações que estão em circulação, e que a tecnologia digital se faz muito mais presente em suas vidas do que na realidade de discentes da mesma faixa etária de dez anos atrás, quando eu estava no lugar deles, por exemplo.

Assim, percebemos que, diante do cenário de infodemia² que tem se alastrado nos últimos anos e ao maior acesso aos dispositivos digitais, a criticidade dos sujeitos se faz extremamente necessária, visto que a avalanche de informações veiculadas, que se conflituam entre verdades e inverdades, carecem de atores atentos, críticos, ativos e reflexivos, capazes de discernir o que é verídico daquilo que se apoia numa verdade manipulada.

Freire (1987) afirma que é necessário que os indivíduos atuem como sujeitos do conhecimento e se posicionem diante do objeto, fazendo questões, duvidando e não aceitando passivamente o saber já existente sobre ele. Assim, segundo o autor, a aprendizagem efetiva ocorre quando o sujeito é ativo e problematiza o que escuta, lê, vê e percebe, pois, dessa forma, é possível surgir uma nova prática social e política.

Da mesma maneira, observamos que Freire (1989) defende que o domínio da palavra, o saber ler e escrever, apenas obtém um sentido se representar as habilidades de leitura e de reflexão do mundo de maneira crítica em relação ao contexto no qual os indivíduos estão inseridos, sobretudo, considerando-se a questão do acesso à tecnologia, que propicia veiculação e o alcance de tantas informações atualmente. Por isso, faz-se necessário educar para escolher e rever criticamente a multiplicidade das informações veiculadas pelos diversos meios de comunicação.

Igualmente, compreendemos, a partir dos estudos freireanos, que a leitura e a escrita representam um ato de liberdade, pois não é suficiente ser alfabetizado e saber ler, é essencial que o estudante se aproprie dessas habilidades de modo a utilizá-las

² Assumimos, com base em Garcia e Duarte (2020), que o fenômeno da infodemia refere-se a um aumento significativo no volume de informações, muitas vezes, relacionadas a um tema específico, que se multiplica exponencialmente em um curto espaço de tempo. É nesse contexto que se disseminam falsas informações e manobras tendenciosas, para a atender objetivos escusos, de manipulação delas.

para mudar a sua realidade e o seu entorno. De acordo com o autor, a compreensão crítica do ato de ler

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

Do mesmo modo, sob o viés de Freire (1989), o ato de liberdade presente no ler e no escrever é aquele que permite, inicialmente, uma leitura crítica do mundo e de suas mudanças constantes, de valores, de ideais, de perspectivas fugazes e de julgamentos inconsistentes. Já num segundo momento, após bem analisadas essas alternâncias da sociedade, viabiliza-se a transposição delas para as entrelinhas daqueles que, munidos da palavra, sabem como construir seu arsenal de ideias.

Por essa razão, torna-se relevante pesquisarmos como os alunos relacionam-se com as práticas de leitura e de escrita na escola por meio de atividades pautadas na teoria dos multiletramentos. Tal conceito surgiu em um manifesto do *The New London Group* (Grupo de Nova Londres), em 1996, e leva em consideração a diversidade de linguagens e de culturas (Pinheiro, 2021) a fim de que eles consigam participar efetivamente da sociedade.

É importante frisarmos que essa participação se dá, principalmente, por intermédio de práticas de leitura e de escrita de gêneros discursivos que sofrem modificações constantemente por conta da influência das tecnologias digitais e das demandas da sociedade.

Dois exemplos dessas transformações são os gêneros textuais carta e *e-mail*. Ambos os gêneros possuem como objetivo a comunicação entre interlocutores por meio de elementos fundamentais aos dois, a saber: a saudação, o vocativo, o corpo do texto, outra saudação e a assinatura. Todavia, com o desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais, a carta, que demorava dias para ser entregue, começou a ser substituída pelas mensagens de correios eletrônicos.

Esse movimento também ocorreu com o gênero bilhete que cedeu lugar às mensagens de texto em plataformas digitais, como o *WhatsApp*. E, por meio dessas mudanças, podemos perceber que os textos mais longos deram espaço aos mais sintetizados, pois vivemos em uma sociedade na qual a rapidez e a eficiência são

bastante valorizadas. Hoje em dia, responder com uma figurinha ou com um *emoji*, muitas vezes, já é suficiente para que a interação/comunicação ocorra.

Dessa forma, também é necessário levarmos em consideração que as sociedades contemporâneas utilizam como forma de comunicação e expressão os textos multissemióticos e/ou multimodais, ou seja, aqueles que são compostos por linguagens diversas, como a visual, a verbal, a sonora e a gestual, com cada vez mais frequência. Logo, trabalhar tais gêneros em sala de aula pode propiciar aos alunos o trânsito entre diferentes esferas do mundo globalizado (Corrêa; Dias, 2016).

O meme e os *reels*, por exemplo, são gêneros multissemióticos e/ou multimodais³ compostos por diferentes linguagens e surgem de acordo com a cultura na qual determinados grupos da população estão inseridos. Pensando em um contexto escolar, é necessário oportunizar aos discentes a leitura crítica, a compreensão e a produção de textos com diferentes linguagens usadas simultaneamente para que os estudantes se insiram em práticas sociais de uso da língua, sobretudo nas redes sociais, o que é uma necessidade contemporânea.

Freire e Guimarães (2022, p. 123), ao tratarem da leitura das imagens e do uso de ferramentas digitais, explicam que “[...] saber como elas (as crianças) estarão lendo essas imagens é fundamental para o uso desses meios dentro da escola” e, por isso, é preciso saber a quem os meios de comunicação inseridos no ambiente escolar estão favorecendo. Assim, os alunos devem interagir de maneira diversificada e crítica com as atividades de leitura e de escrita mediadas pela variedade de linguagens e de culturas para serem capazes de adequá-las às situações que vivenciam.

Essa interação se faz relevante, sobretudo, quando se trata, por exemplo, da ironia e do humor crítico presentes nas milhares de publicações que circulam nos diferentes meios de comunicação, em especial nas redes sociais. A leitura desses textos multissemióticos, carregados de ideologias e de vieses políticos, requer uma sensibilidade aguçada, composta de um olhar crítico a respeito das ideias mundanas, para, então, partir-se para uma análise reflexiva daquilo que se quer depositar na mente dos indivíduos.

Conforme Freire (1987) afirma, ao não ser libertadora, a educação torna o sonho do oprimido ser um opressor, ou seja, se antes do aprendizado da escrita e da

³ Optamos por utilizar os termos “multissemióticos” e “multimodais” como sinônimos intercambiáveis, conforme Rojo (2014) o fez em seu verbete “Textos multimodais”, pois ambos fazem referência a diferentes linguagens e as suas aplicações na comunicação, seja ela impressa ou digital.

leitura não houver um aprendizado crítico das ferramentas que o mundo vem oferecendo às pessoas, a sociedade irá utilizar essas novidades como uma forma de imposição, e não como um modo de se libertarem de um sistema que as aprisiona. Visto isso, a liberdade resulta do aprender a usar bem o que é oferecido, mas sem oprimir o outro em razão desse saber, caso contrário, isso se tornará um ciclo de opressão entre os indivíduos.

Quanto à mudança constante da sociedade, que afeta diretamente a educação e seus autores, no prefácio de *Educação e mudança*, Gadotti (*apud* Freire; Guimarães, 2022) ressalta que os termos “mudança” e “conscientização” perpassam toda a obra de Freire, pois é necessário que ocorra a transformação de uma sociedade de oprimidos para uma de indivíduos iguais. Da mesma forma, o estudioso afirma que Freire não é um intelectual distante da vida cotidiana, uma vez que se preocupa com a sociedade em transição e com a sua verdadeira modificação a partir da educação, isto é, ele defende uma transformação de consciência por meio da educação que é um ato político e jamais será neutro.

Dessa maneira, como a educação jamais será neutra, os atos de ler e de escrever devem ser compreendidos com criticidade, sem separar o texto do seu contexto de produção. Além disso, verificamos em Freire (1987, p. 44) que

[a] existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

A partir disso, podemos entender que a prática pedagógica deve ser pensada e exercida com a finalidade de combater a educação bancária, a qual se caracteriza pela transmissão mecânica de conteúdos aos alunos. Trata-se de denunciar seu caráter acrítico e dogmático e de promover a construção ou a produção do conhecimento (Freire, 1987, 1996).

Dessa forma, o que se busca alcançar é uma educação libertadora, que orienta os alunos a dizerem a “palavra verdadeira”, a sua própria visão do mundo. Do mesmo modo, almeja-se proporcionar aos discentes uma educação humanizadora, pois ela restitui neles sua capacidade sensível e de uso de sua consciência, que, de acordo com Freire (1987, 1996), são características centrais dos seres humanos.

No entanto, a educação emancipadora e libertadora é intrinsecamente dependente da relação professor-aluno. Freire (1996) enfatiza que sem aluno não há professor e que ambos aprendem e ensinam concomitantemente. Ele também assinala que sem a dialogicidade, ou seja, a condição de a pessoa se colocar conscientemente na relação educacional para fazer a sua leitura de mundo, não se alcança essa educação pretendida nem a expansão da mente dos educandos e dos educadores (Freire, 1987).

Sendo assim, os estudos freireanos realmente nos mostram e nos convencem da relevância da mudança de postura na educação para a promoção, principalmente, da autonomia, da liberdade, da consciência e da transformação, não apenas em contextos educacional e social, mas de promoção da cidadania. Além disso, como educamos alunos para profissões que ainda não existem e que surgirão de acordo com as demandas da sociedade em transição, manter a atualização constante, por meio da formação de professores em serviço, trará oportunidades de planejamento e execução de práticas que dialoguem com a realidade contemporânea, visando um processo de ensino e de aprendizagem efetivo e significativo.

Para além disso, com base em Freire (1987), é necessária uma liderança revolucionária, isto é, uma atuação coletiva em que não há um indivíduo líder, mas, sim, uma coletividade que tem força, comprometimento e curiosidade e consciência críticas. Dessa forma, as pessoas têm a compreensão necessária para participar de seu respectivo grupo social de modo a contribuir para a sua transformação. É necessário que a atuação docente mobilize os alunos a pensarem além de sua realidade e a diversificarem os seus conhecimentos.

Por fim, é possível declarar que, a partir de toda a discussão realizada nesta introdução, os estudos de Paulo Freire (1987, 1989, 1996) podem contribuir significativamente tanto para a minha pesquisa de mestrado quanto para a minha prática enquanto professora das línguas portuguesa e inglesa, pois, apesar de serem disciplinas diferentes, a postura e o compromisso profissional devem ser os mesmos.

Posto isso, organizamos esta dissertação em quatro seções, a saber:

O capítulo 1 traz o arcabouço teórico. Nele abordamos a escrita, a leitura, as tipologias e os gêneros textuais, os letramentos, os multiletramentos e as práticas de escrita e de leitura e os materiais didáticos fundamentados, principalmente, a partir dos estudos dos seguintes autores: Higounet (2003), Chartier (1999), Coscarelli (2016), Cosson (2021), Marcuschi (2010), Köche *et al.* (2014), Bakhtin (2016), Soares

(2017, 2020), Rojo e Barbosa (2015), Rojo e Moura (2012, 2019), Pinheiro (2021, 2016, 2017), Kalantzis *et al.* (2020), Street (2013, 2014) e Dolz *et al.* (2013).

No capítulo 2 apresentamos a síntese da revisão de literatura. Fizemos uma busca no portal de periódicos da CAPES para verificar o que foi publicado em relação ao nosso recorte temático, isto é, a leitura, a escrita e os multiletramentos nos últimos cinco anos.

O capítulo 3 aborda o percurso metodológico. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, fundamentada em Gil (2008) e Minayo (2007), e foi realizada a partir da análise documental com base em Cellard (2012).

No capítulo 4 há a análise do material didático. As informações foram produzidas com base em quatro propostas de produção textual publicadas pelo Observatório do Movimento pela Base para o Ensino Fundamental, os contos de mistério, de fadas, de terror e fantástico.

A pesquisa conta, também, com um último tópico denominado “Considerações finais”, no qual retomamos o objetivo da investigação e refletimos acerca dos resultados apresentados na análise do material didático.

1. Leitura, escrita e gêneros textuais/discursivos

O aparecimento das cidades e das relações complexas entre os indivíduos tornou necessária a invenção de uma técnica que materializasse o que precisava ficar registrado, aquilo que não podia ser esquecido. Por conseguinte, a escrita surgiu como uma tecnologia para suprir as demandas de práticas sociais, culturais e econômicas (Higounet, 2003).

De acordo com Higounet (2003, p. 10), “[...] a história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita” e pode ser que, algum dia, passe a existir a terceira era: a “depois da escrita”. Além disso, a prática da escrita permite aos indivíduos o acesso ao mundo das ideias e que os pensamentos atravessem o tempo e o espaço.

Toda escrita ocorre sobre um suporte, isto é, ela é registrada em ou por meio de algum material, que foi se modificando ao longo do tempo. Do mesmo modo, é necessário que uma convenção gráfica e um idioma específico sejam adotados para produzir a escrita (Higounet, 2003). Todavia, é imprescindível levarmos em consideração que “[...] o novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro” (Chartier, 1999, p. 88).

Já no que diz respeito à leitura, de acordo com Chartier (1999, p. 77), ela “[...] é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. Dessa maneira, existem inúmeras formas de ler e de escrever, no entanto, essas atividades ocorrem em consonância com o suporte que as materializam.

Coscarelli (2016, p. 69) declara que o processo de leitura é ativo e que origina a produção de sentidos. Além do mais, para a estudiosa

[L]er envolve uma situação comunicativa na qual há um autor, um leitor, um texto (ou múltiplos textos), um contexto e um ou mais objetivos para o ato da leitura. Cada ato de leitura é diferente e requer que o texto seja abordado de formas diferentes. Além disso, cada leitor traz para a leitura seus próprios objetivos, sua motivação, seus interesses, ideias e experiências. Tudo isso vai levar a diferentes “resultados” de leitura, isto é, a diferentes representações semânticas do texto.

Por sua vez, Cosson (2021, p. 38) define leitura como um “[...] fenômeno simultaneamente cognitivo e social” e divide as teorias sobre o assunto em três

grandes grupos: o primeiro deles trata da compreensão do sentido constituído pela interação leitor-texto; já o segundo centraliza o papel do leitor no processo de leitura; e, por fim, o último grupo diz respeito às teorias conciliatórias, as quais consideram o leitor tão importante quanto o texto, pois a leitura resulta de uma interação.

Ainda de acordo com o estudioso (Cosson, 2021), aprender a ler e a ser leitor são atividades mediadoras e modificadoras das relações humanas, pois são caracterizadas como práticas sociais.

Por isso, uma das possibilidades de trabalho a ser realizado com os educandos é o de inseri-los em práticas que considerem seus interesses enquanto leitores para que avancem cada vez mais na direção da diversidade de leitura e de textos mais densos e com diferentes níveis de complexidade que, por sua vez, podem transformar positivamente as formas de ver e de compreender o mundo e contribuir para a construção de novos sentidos (Cosson, 2021; Coscarelli, 2016).

Azzari e Nascimento (2022, p. 15) defendem que

[...] o ensino e as escolas precisam se libertar do pensamento de que a linguagem se limita apenas à oralidade e a escrita em meio analógico/tipográfico, abrindo-se para outras formas culturais e, dessa forma, dar espaço para uma estrutura funcional de “mente em rede” que “coexiste” com a “mente tipográfica”, ou seja, acatar que o existir de uma não significa anular ou invalidar à outra.

Logo, o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula não implica descartar, por exemplo, o cânone e os gêneros multimodais e/ou multissemióticos que não são de conhecimento dos alunos. Ele pode inserir, inclusive, livros impressos que abordam temáticas de interesse dos discentes.

Visto isso, a partir de uma perspectiva de língua como uma prática histórica, social e cognitiva, não é possível se comunicar verbalmente a não ser por um gênero textual. De acordo com Marcuschi (2010, p. 23), gênero textual é uma terminologia usada para fazer referência aos “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

Conforme detalharemos a seguir, as tipologias textuais, uma categoria mais ampla, são partes intrínsecas dos gêneros textuais, pois elas dizem respeito à natureza linguística que determina a composição predominante dos gêneros – aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas – e podem ser

categorizadas em: narração, injunção, argumentação, exposição e descrição. Enquanto as tipologias são cinco, os gêneros textuais que as compõem são inúmeros (Marcuschi, 2010).

Rojo e Barbosa (2015, p. 26, grifos das autoras) corroboram tal afirmação de Marcuschi (2010) ao explicarem que

[...] os *tipos de textos* são classes, categorias de uma gramática de texto - portanto, “uma construção teórica” - que busca classificar os textos com base em suas características linguísticas (léxico, referência, sintaxe, relações lógicas de coerência e coesão, tipos e tempos dos verbos, natureza da composição). Esses tipos de textos mais conhecidos - descrição, narração, dissertação/argumentação, exposição e injunção - vêm sendo ensinados e solicitados pela escola há pelo menos uma centena de anos, o que faz deles gêneros escolares [...]. Os *gêneros de texto*, ao contrário, não são classes gramaticais para classificar textos: são entidades de vida.

A tipologia textual narrativa é composta por situação inicial, complicação, clímax e desfecho. Além disso, há tempo e espaço e a narração costuma ser feita no pretérito. Já a injunção faz referência a algo a ser feito ou a forma como deve ser realizado. Para alcançar tal propósito, empregam-se verbos no imperativo (Köche *et al.*, 2014).

Quanto à tipologia argumentativa ou dissertativa, ela possui como objetivo construir um posicionamento de maneira progressiva e convencer alguém de que a tese defendida é verdadeira. Para isso, recorre-se a uma argumentação coerente e coesa e usam-se verbos no presente e operadores argumentativos (Marcuschi, 2010; Köche *et al.*, 2014).

A exposição ou explicação é uma tipologia que emprega e sistematiza informações que já têm existência e que tornam possível ao leitor o entendimento mais efetivo delas. Além disso, utilizam-se os verbos no presente, adjetivos, advérbios, operadores argumentativos modalizadores, comparações e repetições (Köche *et al.*, 2014).

Finalmente, a tipologia descritiva torna possível que o leitor visualize o objeto, o ambiente, a ação ou o estado descrito por intermédio da exposição de suas propriedades, características e qualidades. Para isso, não é usada a progressão temporal, apenas a observação, o que requer o emprego de adjetivos, de advérbios e de verbos de estado (Köche *et al.*, 2014).

Köche *et al.* (2014) também tratam das tipologias dialogal e preditiva. A primeira delas diz respeito aos gêneros nos quais aparecem ao menos dois interlocutores que

realizam trocas verbais e cujos enunciados são determinados pelos enunciados dos outros durante os turnos de fala que os estruturam. Por seu turno, a tipologia textual preditiva é aquela que antecipa a circunstância cuja realização acontecerá depois do momento da enunciação e, por isso, são utilizados os verbos no futuro.

Ainda segundo Marcuschi (2010, p. 25), o texto é “[...] uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” que, por sua vez, é uma entidade comunicativa. E é por intermédio dos gêneros textuais que os interlocutores atingem seus objetivos de comunicação, adequando-os à situação sociocomunicativa e de interação na qual estão inseridos, isto é, leva-se em consideração quem eles são, para quem escrevem ou com quem falam, com que finalidade e em qual contexto histórico (Köche *et al.*, 2014).

Outro fator a ser considerado é o crescente acesso e uso das tecnologias digitais que influenciaram a comunicação diária e, conseqüentemente, ocasionaram o surgimento de novos gêneros orais e escritos. Igualmente, interferiram no surgimento de um novo gênero a partir de um já existente, conforme as necessidades de comunicação entre os interlocutores. Logo, pode-se afirmar que os gêneros textuais são fenômenos sociais que se materializam em certa situação comunicativa e sócio-histórica (Marcuschi, 2010; Köche *et al.*, 2014).

Bakhtin (2016, em razão da vasta heterogeneidade dos gêneros textuais, consequência da diversidade das interações humanas, classificou-os em dois grupos: primários (simples) e secundários (complexos). Os primários são aqueles produzidos em situações cotidianas, simples e espontâneas e, por isso, possuem maior relação com a realidade. Já os gêneros textuais secundários emergem nas circunstâncias de comunicação cultural mais complexas, organizadas e, particularmente, escritas. Além do mais, os gêneros primários, que se formaram de forma imediata durante a comunicação, podem ser absorvidos e modificados pelos secundários.

Do mesmo modo, Bakhtin (2016, p. 11-12) explica que todas as áreas da vida humana estão conectadas à utilização da linguagem. Da mesma maneira, ele assinala que o emprego da língua ocorre na forma de enunciados, orais e escritos, “[...] concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” e que cada campo de uso da língua “[...] elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais são chamados de gêneros do discurso.

Por esse motivo, é importante explicarmos que, de acordo com o Círculo de Bakhtin, os gêneros textuais e do discurso são sinônimos intercambiáveis, uma vez

que não há texto sem discurso nem discurso sem texto. A partir do que Volóchinov (2021) postula, entendemos que os gêneros textuais/discursivos são essenciais para o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

É relevante também conceituarmos o termo “enunciado”. Para isso, adotamos os estudos de Rojo e Barbosa (2015, p. 17), leitoras de Bakhtin, que fundamentam enunciado como um dito, um escrito ou um pensamento “[...] concreto e único, ‘irrepetível’, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso”. De acordo com Bakhtin (2016, p. 12, grifo do autor) “[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no *conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação”.

O grupo de pesquisadores do Círculo de Bakhtin adota uma perspectiva de linguagem como uma prática social, invariavelmente, indissociável da relação eu – outro. Esse uso da língua/linguagem resulta em enunciados, conceito intercambiável com enunciação, que são produtos do ato discursivo e que possuem natureza social. Por essa razão, os enunciados sempre geram responsividade (Volóchinov, 2021).

Os gêneros textuais/discursivos são heterogêneos, sejam eles orais ou escritos, e possuem infinita riqueza e diversidade, uma vez que não se esgotam as possibilidades da multiforme atividade humana, que se desenvolve, diferencia-se e passa por um processo de complexificação (Bakhtin, 2016).

De acordo com Rojo e Barbosa (2015), todas as falas, sejam elas do cotidiano ou formais, estão inseridas em um gênero textual/discursivo. Tais gêneros organizam a comunicação e estão presentes na vida diária das pessoas, que os utilizam sem, muitas vezes, perceber. No entanto, quando se sabe usar um gênero textual/discursivo, sabe-se nomeá-lo.

Ainda segundo as autoras (Rojo; Barbosa, 2015, p. 42), o gênero dá forma a um discurso, a uma enunciação e, dessa maneira,

[o] que interessa nessa abordagem são os efeitos de sentido discursivos, os ecos ideológicos, as vozes e as apreciações de valor que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/textos em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas linguísticas [...]. Não importam tanto as formas linguísticas ou a dos textos em si, para relacioná-las aos contextos, mas o desenvolvimento dos temas e da significação.

O ensino da língua, muitas vezes, é baseado em gêneros textuais/discursivos que são produto de elementos sócio-históricos. Além disso, eles sofrem influência das situações comunicacionais nas quais os interlocutores estão envolvidos. Dessa forma, de acordo com Fiad e Val (2014, n.p.)

[...] produzir um texto significa dizer algo a alguém, por algum motivo, de algum modo, em determinada situação. O texto é resultado de um processo em que os sujeitos interagem através da linguagem. Nessas interações, os sujeitos compreendem, concordam, discordam, interrogam seus interlocutores.

Ademais, devemos, invariavelmente, levar em consideração que um texto sempre deixa rastros, isto é, pistas para o seu leitor das suas condições de produção. Por esse motivo, nenhum texto é neutro e cada indivíduo o lê de uma forma diferente da outra. Quando lemos um texto jamais realizamos uma leitura igual a outra ou a de outro alguém, assim como a escrita de uma pessoa para outra também varia.

Assim sendo, levando em consideração esses aspectos, verifica-se que, na escola, os gêneros discursivos/textuais costumam ser trabalhados e estudados em livros e em materiais didáticos nas aulas de língua portuguesa, sendo que, por meio desse formato, permite-se o aprofundamento do estudo, da produção e da leitura dos diferentes gêneros. Por esse motivo e por conta do nosso material de análise, dedicamos a próxima subdivisão às perspectivas teóricas relacionadas ao material didático.

1.1. O material didático

No contexto escolar, os gêneros discursivos/textuais são abordados, usualmente, pelos livros e materiais didáticos, recursos que compõem um suporte indispensável para os professores. E é exatamente esse material que abordaremos nesta pesquisa, na qual ele é tratado como objeto, e não fonte, e também como um gênero discursivo/textual híbrido.

Ademais, o material didático aqui explorado é chamado, por vezes, de material de apoio, pois é dessa forma que ele pode ser encontrado por meio das ferramentas de busca na página da *web* do Observatório do Movimento pela Base. Igualmente, ele é denominado por nós de sequência de atividades, uma vez que nos arquivos da rede ele possui esse título.

De acordo com Bandeira (2009), o material didático pode ser definido, de forma ampla, como um produto pedagógico usado na educação e, de modo mais específico, como um material instrucional produzido com o objetivo didático. Além do mais, a definição do material está ligada ao tipo de suporte que materializa o conteúdo.

A autora também salienta que

[...] o material didático, conjunto de textos, imagens e de recursos, ao ser concebido com a finalidade educativa, implica na escolha de um suporte, impresso ou audiovisual. No entanto, cada época exibe um conjunto de técnicas, do papiro aos meios digitais no século XXI, estas mudanças revolucionaram a escrita, a produção e a difusão do livro (Bandeira, 2009, p. 15).

Logo, em sala de aula, para que ocorra uma apropriação que sustente um processo de ensino e de aprendizagem significativos e por meio do qual os estudantes sejam capazes de criar novos sentidos, é essencial um uso condizente de recursos disponíveis e uma aproximação com a realidade na qual eles estão inseridos, considerando seus saberes. Além disso, é necessária a reflexão de que material didático é uma ferramenta de ensino que ajuda os professores a organizarem a prática docente e a materializar certos conteúdos para os alunos, o que torna a nossa investigação pertinente.

De modo análogo, apesar do advento das tecnologias digitais e de seu desenvolvimento acelerado, devemos levar em consideração que o material didático impresso ainda exerce um papel relevante no ambiente escolar. Conforme explica Chartier (1999, p. 9), há “[u]ma continuidade muito forte entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso”.

Marsaro-Pavan (2020) complementa tal afirmação ao elucidar que, no Brasil, a história dos materiais didáticos está intrinsecamente ligada ao ensino do Português, pois se trata de uma disciplina escolar que exerceu grande influência no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, a ideia dos materiais didáticos esteve sempre relacionada à sua versão impressa, uma vez que as políticas públicas brasileiras sempre priorizaram esse formato.

Entretanto, é necessário termos a consciência de que, em um país com uma extensão territorial e densidade demográfica tão grandes quanto o Brasil, nem todos os alunos e suas escolas têm acesso aos dispositivos tecnológicos ou à *internet*. Aliás,

muitas vezes, as escolas nem sequer têm à sua disposição materiais didáticos impressos.

O material didático analisado nesta dissertação é denominado “sequência de atividades” nos arquivos disponibilizados pelo Observatório do Movimento pela Base. Esse termo, similar ao usado por Dolz *et al.* (2013, p. 82) – sequência didática –, é definido como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Dolz *et al.* (2013, p. 83, grifo dos autores) também afirmam que “[u]ma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Logo, o trabalho em sala de aula costuma ocorrer a partir daqueles gêneros textuais/discursivos que os estudantes não dominam ou não o fazem de forma suficiente; que são, dificilmente, acessados de modo voluntário pelos estudantes; e aqueles que são públicos e privados.

A sequência didática é organizada por intermédio de quatro componentes. O primeiro deles é a “Apresentação da situação”, que é a ocasião em que os discentes constroem a representação da situação comunicacional e das atividades de linguagem a serem realizadas. Nesta etapa, a turma pode ter acesso à leitura ou à escuta de um exemplar do gênero a ser estudado na sequência didática e preparar o conteúdo da redação que será redigida (Dolz *et al.*, 2013).

Já o segundo componente, “Produção inicial”, refere-se à tentativa dos estudantes de produzir a primeira versão do texto, seja ela oral ou escrita. Essa etapa possui como objetivo desenvolver as habilidades linguísticas dos discentes de modo a se apropriarem das características próprias do gênero textual/discursivo estudado (Dolz *et al.*, 2013).

O terceiro componente é denominado “Módulos” e nele são oportunizados momentos para que os alunos trabalhem na melhoria das questões que apareceram na primeira versão da produção textual. Para isso, são fornecidas à turma as ferramentas necessárias para superar os entraves, e as atividades abordam separadamente os elementos composicionais do gênero estudado.

O componente “Módulos” é dividido em “Representação da situação de comunicação”, “Elaboração dos conteúdos”, “Planejamento do texto” e “Realização do texto”. Nele, por meio das atividades propostas, o alunado passa a ter a capacidade de falar sobre o gênero estudado por intermédio de uma linguagem técnica e de

conhecimentos que foram construídos durante o trabalho progressivo com ele (Dolz *et al.*, 2013).

Por seu turno, em “Produção final”, acontece a finalização da sequência didática com a possibilidade de os estudantes colocarem em prática as noções e os instrumentos assimilados de modo separado nos módulos. Nessa etapa, o professor pode realizar uma avaliação somativa da redação dos educandos por meio do uso de uma grade de correção. Esse instrumento avaliativo é útil não apenas para avaliar os textos dos estudantes em um sentido mais rigoroso, mas também para observar os aspectos que foram apreendidos e os que devem ser retomados (Dolz *et al.*, 2013).

Dolz *et al.* (2013) justificam tal estruturação de uma sequência didática ao dizer que é importante que, ao ler e produzir textos escritos e orais, os estudantes se atentem à situação de comunicação na qual estão inseridos, à estrutura textual, aos seus conteúdos e aos seus aspectos linguísticos. Assim, eles destacam três finalidades gerais da sequência didática:

- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
- desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração (Dolz *et al.*, 2013, p. 93).

Além disso, Dolz *et al.* (2013, p. 93) esclarecem que a divisão das atividades em módulos leva em consideração os processos de observação e de descoberta, o que possibilita a “[...] realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”. Quanto à ordem em que os módulos aparecem na sequência didática, ela não é aleatória, pois determinadas atividades dão base para as outras que virão em seguida.

Um último aspecto a ser discutido nesta subdivisão é a do material didático ser tratado nesta dissertação como um gênero textual/discursivo híbrido. Conforme explicamos na subdivisão anterior do capítulo teórico, adotamos uma perspectiva de gênero textual/discursivo fundamentada na teoria de Bakhtin (2016, p. 11-12) e, de

acordo com o estudioso, os gêneros textuais/discursivos são “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Como todo gênero textual/discursivo, os materiais de apoio se dirigem a certos interlocutores e possuem finalidades educacionais específicas. As sequências de atividades aqui analisadas são caracterizadas como um gênero textual/discursivo dentro do qual há outros gêneros, o que significa que se trata de um gênero textual/discursivo híbrido (Bunzen, 2008; Santana, 2017).

Desse modo, visto que nenhuma interação/comunicação ocorre sem o uso de um gênero discursivo, intrinsecamente ligado às práticas de escrita e de leitura na sociedade grafocêntrica na qual vivemos, é essencial discorrermos acerca dos (multi)letramentos, conceitos que representam a diversidade de culturas e de linguagens na qual estamos inseridos.

1.2. A evolução de um conceito: do letramento aos multiletramentos

Uma definição pertinente a esta pesquisa é a de letramento que, de acordo com Soares (2020, p. 27), trata das

[c]apacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com o outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Assim, letrar é mais do que alfabetizar, pois se trata de um processo no qual os alunos aprendem a ler e a escrever para aplicar tais habilidades socialmente em diferentes contextos nos quais estejam inseridos. Ou melhor, o letramento faz referência à interação com o outro pela e na linguagem, apropriando-se das práticas culturais de leitura, de escrita e de oralidade e inserindo-se no mundo por meio delas (Soares, 2017, 2020).

Conforme Soares (2020) explica, o termo letramento e o seu campo de estudo surgiram no Brasil por volta da década de 1980, aproximadamente na mesma época

em que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propôs a ampliação do conceito *literate* para *functionally literate* a fim de que as avaliações internacionais sobre o domínio das competências leitora e de escrita fossem além da medição da capacidade de conseguir ler e escrever.

Rojo e Moura (2019) reforçam tal afirmação ao explicarem que, no final da década de 1980 e durante os anos de 1990, os conceitos de alfabetização e de alfabetismo passaram a dividir espaço e a contrapor-se ao termo letramento na área acadêmica e de ensino de português nos anos iniciais. Com isso, educadores de todas as etapas de ensino tiveram que conviver com esses termos que nem sempre tiveram definições claras e que variavam de um autor para outro.

Soares (2020) explica que a alfabetização é o processo de apropriação das técnicas, das habilidades e dos procedimentos necessários para a prática da leitura e da escrita. Esse conceito é reforçado por Kalantzis *et al.* (2020, p. 21), que explica que “[o] processo de alfabetização tradicional envolve a relação fonema-grafema, em que o ato de escrever se constitui em tradução dos sons da fala para as imagens simbólicas da escrita, e o ato de ler, em decodificação dos significados das palavras escritas”.

Já o letramento, de acordo com Soares (2017) palavra oriunda do inglês *literacy*, é a capacidade de uso da escrita e da leitura para participar de práticas sociais e pessoais. Porém, devemos nos atentar ao fato de que o termo *literacy* possui duas traduções, que podem se referir tanto ao letramento quanto à alfabetização (Ribeiro, 2020).

Dessa questão resulta a introdução do termo *critical literacy* que auxilia a distinção, em língua inglesa, dos conceitos de “alfabetização” e de “letramento (crítico)” que, por sua vez, tem maior ligação com o envolvimento dos indivíduos em práticas sociais de uso da linguagem, como o uso de textos e de suas estruturas para representar e alterar o mundo (Tilio; Rocha, 2024).

No Brasil, uma das principais influências nos estudos dos letramentos críticos é exercida por Freire e sua Pedagogia Crítica (Tilio; Rocha, 2024). Essa Pedagogia diz respeito ao preceito “[...] de ajudar os alunos a desenvolver uma consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias e conectar o conhecimento e a verdade; aprender a ler a palavra e o mundo como parte de uma luta mais ampla por justiça e democracia” (Silva; Campos, 2021, p. 6).

No entanto, Soares (2020) ressalta que é importante levar em consideração que a alfabetização e o letramento, apesar de se caracterizarem como processos cognitivos e linguísticos diferentes, mantêm uma relação de interdependência uma vez que as crianças aprendem a ler e a escrever quando se envolvem em atividades de letramento.

Logo, em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, praticamente todas as práticas sociais envolvem a leitura e a escrita e participam delas os indivíduos que são alfabetizados ou não. No entanto, quanto maior a competência no domínio da leitura e da escrita, maior a participação cidadã da população (Soares, 2020).

Quanto ao plural do termo letramento, isto é, letramentos, segundo Rojo e Moura (2019, p. 16-17, grifo dos autores), deve-se ao fato de que

[n]uma sociedade urbana moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião. Por isso, o conceito passa ao plural: *letramentos*. Podemos dizer que praticamente tudo o que se faz na cidade envolve hoje, de uma ou de outra maneira, a escrita, sejamos alfabetizados ou não. Logo, é possível participar de atividades e práticas letradas sendo analfabeto [...] No entanto, para participar de práticas letradas de certas esferas valorizadas, como a escolar, [...] é necessário não somente ser alfabetizado como também ter desenvolvido níveis mais avançados de alfabetismo (habilidades e capacidades de compreensão, interpretação e produção de textos escritos). E é justamente participando das diversas práticas letradas que se desenvolvem ou constroem esses níveis mais avançados de alfabetismo. No entanto, a distribuição dessas práticas letradas valorizadas não é democrática [...]. Por isso é tão importante a escola se tornar uma agência de democratização dos letramentos.

Já os novos estudos do letramento surgiram no Brasil em 1995 por meio da publicação de Ângela Kleiman denominada *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Tanto Kleiman quanto Street definem que as práticas letradas têm caráter socioantropológico e dizem respeito às maneiras que cada cultura adota para utilizar a linguagem escrita e como as pessoas lidam com elas no dia a dia, sendo alfabetizadas ou não (Rojo; Moura, 2019).

Por seu turno, Street (2013, p. 53) propôs uma perspectiva de estudo dos letramentos sociais, dividindo-os em autônomos e em ideológicos. Os primeiros fazem referência à imposição de “[...] concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas”, uma vez que se baseiam em princípios epistemológicos construídos socialmente. Por sua vez, os ideológicos partem de um ponto de vista culturalmente mais sensível dos letramentos e de suas práticas, pois têm em conta que elas sofrem variações de um contexto para o outro.

Conforme Street (2013) explica, os letramentos autônomos ocultam sua posição de poder e suas alegações ao reproduzir suas percepções como se fossem independentes da cultura, ou seja, neutros. Por outro lado, os letramentos ideológicos consistem em um modelo que integra práticas sociais de leitura e de escrita, que estão enraizadas nas noções de conhecimento e de identidade.

Outro conceito relevante para este estudo é o de letramento digital, que segundo Zacharias (2016, p. 21) exige “[...] tanto a apropriação das tecnologias - como usar o *mouse*, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos - quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos”. Definição complementada por Ribeiro e Coscarelli (2014, n.p.) ao afirmarem que as práticas de letramento digital fazem referência

[...] às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outras.

Além do mais, ser letrado digital significa ter os conhecimentos necessários para se comunicar em circunstâncias variadas, com objetivos comunicacionais diversos, em ambientes digitais com finalidades pessoais e profissionais. Da mesma maneira, a procura por informações na *internet* requer a habilidade de encontrar textos e entendê-los a partir de um olhar crítico quanto a sua credibilidade (Ribeiro; Coscarelli, 2014).

Igualmente, consideramos fundamental para esta pesquisa o conceito de multiletramentos que surgiu em um manifesto denominado “*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*” do grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos, o *The New London Group* (Grupo de Nova Londres - GNL), em 1996, que se reuniu na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos. Seus integrantes são Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata (Pinheiro, 2021; Rojo; Moura, 2019).

O grupo, para expandir o conceito de letramento, propôs uma investigação sobre aspectos semióticos dos textos que envolvessem diversas maneiras de produção, de veiculação e de consumo (Pinheiro, 2016; Rojo; Moura, 2019).

Em virtude dos impactos causados, principalmente, pelas mídias digitais, os pesquisadores do GNL salientaram que os textos estavam sofrendo transformações e passaram a ser compostos por uma pluralidade de linguagens, o que chamaram de multimodalidade e/ou multissemiotividade (Pinheiro, 2016, 2017; Rojo; Moura, 2019).

A multimodalidade e/ou multissemiotividade diz respeito à maneira como as sete formas de significação dos estudos dos multiletramentos, isto é, escrita, visual, espacial, tátil, gestual, auditiva e oral, estão interconectadas nas práticas de representação e de comunicação. Dessa forma, multiletramentos é um conceito que diz respeito à diversidade cultural e à multiplicidade de linguagens (Pinheiro, 2016, 2017; Rojo; Moura, 2019; Kalantzis *et al.*, 2020).

Rojo (2013) salienta que o “multi” envolve dois tipos de “múltiplos” das práticas de letramento da contemporaneidade, a saber

[p]or um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14, grifos da autora).

Para abranger tal diversidade, o grupo de pesquisadores propôs um conceito-chave, também conhecido como “o que” da Pedagogia dos Multiletramentos: o *design*. Esse termo não foi traduzido para o português pelos pesquisadores da área, pois a palavra *design* pode significar, de forma mais restrita, “[...] uma instanciamento de convenções e recursos construídos e reificados socioculturalmente, como um sentido mais amplo, o de um processo de retrabalho que leva à sua própria ressignificação, transformação” (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 165). Assim, por meio dessa opção de não traduzir o conceito, evita-se a ambiguidade, uma vez que ele se refere tanto ao processo quanto ao produto (Kalantzis *et al.*, 2020; Ribeiro, 2020).

Posto isso, o conceito de *design* é aquele por meio do qual

[...] as pessoas se apropriam de recursos disponíveis para ‘significar’ e os usam como blocos de construção para projetar novos significados. Embora sejam frequentemente semelhantes, os significados então criados nunca são os mesmos que os anteriores, pois se tornam significados retrabalhados (*redesigned*) ao entrarem no mundo (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 165).

Além disso, o *design* é constituído pela inter-relação de três elementos: *available designs* (*designs* disponíveis), *designing* e *redesigned* e é composto por seis

áreas: “[...] linguístico, visual, sonoro (ou áudio), gestual, espacial e multimodal” (Pinheiro, 2021; Ribeiro, 2020, p. 12). Primeiramente, os *available designs*, segundo Kalantzis *et al.* (2020, p. 173)

[e]stão disponíveis para nós como recursos de construção de significado, constituindo-se, ao mesmo tempo, em significados no mundo (o “sentido ou a ordem no universo que torna as experiências coerentes) e em significados para o mundo (os significados que fazemos do mundo em nossa “construção de sentido” ou interpretação).

Já o *designing* é a ação de

[...] fazer algo com *designs* disponíveis de significado, seja representando o significado para si mesmo, por meio dos processos ativos, interpretativos, de ler, escutar, ver; seja comunicando-o aos outros, por meio da criação de enunciados que podem ser respondidos através da escrita, da fala, de fotos e/ou vídeos (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 174).

Ao chegar a um encerramento temporário, pois acontece constantemente durante as circunstâncias de leitura, de escrita e de comunicação, o processo de *design* deixa uma transformação no mundo, mesmo que seja pequena, e que modifica o próprio *designer*. A isso chamamos de *redesigned* que, de acordo com Kalantzis *et al.* (2020, p. 176), é

[...] um resíduo, um traço de transformação que é deixado no mundo social do significado. Os textos do processo de *designing* se tornam, desse modo, recursos novos ressignificados (*redesigned*) para a construção do significado no jogo aberto e dinâmico de subjetividades e significados, isto é, o *designing* de uma pessoa se torna um recurso no universo de *designs* disponíveis de outra pessoa. É assim que o mundo muda.

A partir dessa definição é importante considerarmos que “[...] uma das principais proposições da teoria dos multiletramentos: que uma teoria do significado como transformação ou *redesign* é também a base para uma teoria da aprendizagem” (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 176).

A Pedagogia dos Multiletramentos destaca a necessidade de o aluno reconhecer e se inserir em experiências de *available designs* de diversas modalidades para planejar e construir e, em seguida, replanejar e reconstruir sua identidade, oportunidades e futuro como cidadão de um mundo cada vez mais conectado (Pinheiro, 2016; 2017).

A partir do que fundamentamos até aqui, podemos perceber que um termo relevante para a Pedagogia dos Multiletramentos é o de “*meaning-making*”. Esse conceito costuma ser traduzido como “produção de sentido” e não se refere apenas a práticas de leitura, mas também à produção textual e de novos sentidos (Ribeiro, 2020).

Nessa mesma direção, o Grupo de Nova Londres determinou um “como” lidar com os multiletramentos: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada. Primeiramente, na prática situada, englobam-se experiências de mundo e significados estabelecidos em contextos reais. Nela, “[...] são priorizados *designs* criados pelos alunos e/ou professores, envolvendo simulações de seus contextos locais, que se relacionam ao mundo do trabalho ou a situações que ocorrem em espaços públicos” (Pinheiro, 2017, p. 13).

Já na instrução explícita, trabalha-se a metalinguagem empregada por educadores e por educandos a fim de favorecer “[...] uma compreensão sistemática, analítica e consciente das instruções e dos conteúdos, vislumbrando sua aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, de modo a explicitar diferentes modos de significação” (Pinheiro, 2017, p. 13).

Por sua vez, no enquadramento crítico realiza-se a “[...] análise e interpretação do contexto social e cultural, de políticas, ideologias e valores explícitos ou implícitos, tendo como referência os *designs* desenvolvidos”. Por fim, na prática transformada há “[...] o resultado da transferência e a recriação de sentidos consolidados por meio da transposição/intervenção inovadora em diferentes contextos” (Pinheiro, 2017, p. 14).

É imprescindível ressaltarmos que o trabalho com os multiletramentos pode ou não envolver a utilização das Tecnologias de Comunicação e de Informação, entretanto, levando em consideração o contexto atual no qual os educandos estão inseridos, geralmente, o professorado opta pelo emprego de tais ferramentas quando as escolas as possuem.

Além do mais, é um movimento que propõe atividades que têm como ponto de partida as culturas de referência dos estudantes e os gêneros textuais/discursivos, as mídias e as linguagens conhecidas por eles. Dessa maneira, procura-se alcançar um “[...] enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados” (Rojo; Moura, 2012, p. 8).

Igualmente, é necessário ter em conta que o processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da leitura, hoje em dia, é influenciado pelas diferentes formas de comunicação existentes, o que é chamado de multimodalidade (Street, 2014). Por esse motivo, as sociedades contemporâneas utilizam como forma de comunicação e expressão os textos multissemióticos e/ou multimodais, ou seja, aqueles que são compostos pelas diversas linguagens, que conforme Rojo (2014, n.p.) explica

[s]ão modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram, hoje, também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Assim, trabalhar gêneros multissemióticos em sala de aula poderá propiciar aos alunos o trânsito entre diferentes esferas do mundo globalizado. Para isso, tal trabalho deve estar voltado para o desenvolvimento e estímulo da sistematização de (novos) conhecimentos e habilidades que levem os alunos a criarem novos sentidos de modo a inseri-los na cultura letrada a partir da perspectiva da educação (Street, 2014).

A seguir, conforme explicamos na introdução deste trabalho, o material didático analisado foi produzido em consonância com a Base Nacional Comum Curricular. Por essa razão, é pertinente abordarmos, no capítulo teórico, como tal documento trata a questão dos multiletramentos e qual a influência que o estudioso Paulo Freire teve no manifesto escrito pelo Grupo de Nova Londres que, por seu turno, também exerceu influência na produção da BNCC.

1.3. Paulo Freire, multiletramentos e BNCC

Em *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (2000), um livro composto por textos resultantes de um evento que reuniu o *The New London Group*, três publicações de Freire são citadas: *Pedagogy of the oppressed* (1968), *Education for critical consciousness* (1973) e *Literacy: reading the world and the word* (1987), o que evidencia a influência do estudioso brasileiro nos estudos dos multiletramentos (Coscarelli; Corrêa, 2021).

De acordo com Ribeiro (2020), a influência de Freire ocorreu, principalmente, devido aos seus estudos que defendiam a diversidade, tendo em vista que os multiletramentos defendem a multiplicidade de culturas, de linguagens e de mídias.

Ao buscarmos a palavra “multiletramentos” na Base Nacional Comum Curricular, encontramos a sua ocorrência em dez menções. A partir das três vezes em que o termo aparece na parte de língua portuguesa, podemos perceber que o documento se preocupa em inserir os alunos em práticas contemporâneas de uso da linguagem e na formação de *designers*, isto é, “[...] alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade” (Brasil, 2018, p. 70).

Na BNCC, os multiletramentos também estão atrelados à multiplicidade de culturas com o objetivo de ampliar o repertório dos alunos e o trato e a interação com aquilo que é diferente. No Brasil, por exemplo, estima-se que são faladas mais de 250 línguas, como o português e suas variantes, as indígenas, a Língua Brasileira de Sinais e as crioulas. Desse modo, nas escolas, os educandos podem ter a oportunidade de conhecer e de valorizar a diversidade cultural e linguística do seu país (Brasil, 2018).

Coscarelli e Corrêa (2021, p. 26) supõem que tais considerações articulam-se ao manifesto publicado pelo Grupo de Nova Londres que “[...] defende uma visão democrática das escolas que busca alcançar resultados positivos para todos, tornando-se assim uma instituição inclusiva e que valoriza as diferentes culturas dos seus alunos”. De maneira análoga, essa visão do Grupo faz referência à teoria freireana que defende o reconhecimento e o respeito à identidade cultural própria e do outro (Coscarelli; Corrêa, 2021).

A BNCC mantém, ainda, uma relação entre multiletramentos e as tecnologias digitais e, conseqüentemente, aos gêneros textuais/discursivos e às práticas de linguagem características da cultura digital. O documento também aborda as multimodalidades, parte essencial dos multiletramentos, ao fazer referência à exploração de recursos multissemióticos e/ou multimodais durante o trabalho com a leitura e a produção de textos (Brasil, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular destaca as condições de produção dos diferentes textos, afirmando a necessidade de

[r]efletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital) (Brasil, 2018, p. 75).

Quanto às orientações pedagógicas sobre o “como” o trabalho docente pode se organizar no campo dos multiletramentos, na Base Nacional Comum Curricular, encontramos a prática situada nas partes em que o documento menciona os contextos de produção de gêneros discursivos/textuais diversos que sejam sócio-historicamente situados de acordo com as experiências humanas. Podemos exemplificar essa afirmação a partir dos seguintes excertos:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2018, p. 157).

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos (Brasil, 2018, p. 169).

Também observamos que nos enunciados das habilidades de língua portuguesa há forte ênfase no âmbito da instrução explícita, pois estão relacionados à normatividade da língua e a encaminhamentos de análise linguística no campo da metalinguagem. A seguir, exemplificamos dois desses enunciados da Base Nacional Comum Curricular.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (Brasil, 2018, p. 159).

(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa (Brasil, 2018, p. 171).

Por outro lado, quanto aos âmbitos referentes ao enquadramento crítico e à prática transformada, notamos certa ausência de orientações voltadas ao “como”. O documento carece de sugestões de encaminhamento de propostas que ampliem as possibilidades de análise dos diferentes contextos socioculturais. Acreditamos que reflexões sobre posições ideológicas, bem como valores explícitos ou implícitos, são fundamentais para desencadear processos de recriação e transposição para novas produções, sendo o reflexo de mudanças nas formas de ser e estar no mundo.

Nos estudos de Freire, por sua vez, a prática situada está presente na ideia de que “[...] a percepção e a compreensão da realidade que nos cerca é a base para nossa interpretação dos textos” (Coscarelli; Corrêa, 2021, p. 27), uma vez que o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra. Já o enquadramento crítico está situado na teoria do estudioso brasileiro quando ele afirma que é necessário refletirmos criticamente sobre a prática para que uma educação libertadora seja alcançada (Coscarelli; Corrêa, 2021).

Logo, é evidente que a Pedagogia dos Multiletramentos, aliada à teoria freireana, contribuiu positivamente para o cenário educacional, pois ela torna explícita algumas maneiras de colocar a teoria em prática e faz com que reflitamos acerca de uma educação significativa tanto para o educador quanto para o educando (Coscarelli; Corrêa, 2021).

Conforme Coscarelli e Corrêa (2021, p. 30) assinalam

[a] implantação de uma pedagogia como a dos multiletramentos assim como a proposta por Paulo Freire (uma concepção de educação como prática da liberdade e como conscientização) esbarra em várias questões de base, como as concepções tradicionais e limitadoras da noção de educação e letramento (educação bancária), a falta de investimentos de toda ordem na formação de professores, a desvalorização dessa categoria profissional, a precariedade das instalações escolares, assim como a falta de acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação.

Assim, em um país tão grande em território e tão desigual em relação ao acesso à educação de qualidade quanto o Brasil, Coscarelli e Corrêa (2021) fazem essa crítica pertinente para refletirmos sobre os multiletramentos e a proposta de Freire em um contexto escolar. Além do mais, conforme expusemos na introdução desta

dissertação, a formulação da BNCC teve forte influência de interesses econômicos, políticos e teórico-científicos.

Segundo Vitoretti *et al.* (2022) existem inúmeras empresas que impactam no andamento de projetos governamentais e, no caso da Base Nacional Comum Curricular, organizações que afirmam almejar uma educação de qualidade e igualitária, na realidade, buscam vantagens comerciais e a difusão da ideologia empresarial. A partir disso, Vitoretti *et al.* (2022, p. 12) aponta que “[...] a produção de materiais didáticos representa as escolhas e formas de transmitir ideias, valores e interesses” em um contexto nacional.

Para adensar nossos estudos teóricos, no próximo capítulo, fizemos uma síntese da revisão de literatura realizada com os descritores “leitura”, “escrita” e os “multiletramentos”.

2. Revisão de literatura

Para atingir os objetivos desta pesquisa, mapeamos trabalhos recentes que articulassem o desenvolvimento da leitura e da escrita dentro de um contexto de multiletramentos. A busca foi realizada no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do acesso à Comunidade Acadêmica Federada (CAFe).

Posto isso, realizamos a pesquisa avançada com os seguintes descritores: “multiletramentos”, “leitura” e “escrita” e delimitamos que o material a ser pesquisado seriam apenas artigos publicados entre 2018 e 2023, período demarcado por conta da atualidade do tema escolhido para o estudo. Além disso, levamos em consideração os dois níveis da educação nacional – Educação Básica e Superior – e 63 artigos foram encontrados.

Dessa quantidade de material, optamos pelo filtro de pesquisa “periódicos revisados por pares” e restaram 44 artigos, dos quais foram lidos os títulos e resumos. Por fim, 4 exclusões foram feitas em razão de duplicidade e de um deles fugir ao escopo desta revisão, isto é, por não se referir à Educação Básica nem à Superior, mas, sim, à remição penal por intermédio da leitura. Portanto, 40 artigos foram lidos na íntegra.

Percebemos que a maior parte das pesquisas não abordou uma ferramenta digital específica, mas, sim, aplicações de atividades com gêneros multissemióticos em séries específicas da Educação Básica ou em cursos de Licenciatura da Educação Superior. Além disso, as revisões bibliográficas sobre o assunto foram usadas na maioria dos trabalhos para a conceituação de termos, como “letramentos”, “letramentos digitais” e “letramento literário”. Já o conceito de “multiletramentos”, cunhado pelo Grupo de Nova Londres, apareceu em todos os estudos.

Igualmente, muitos pesquisadores escolheram os temas relacionados aos multiletramentos, à leitura e à escrita em um contexto de letramento digital para estudo por conta da sua pertinência diante das demandas da sociedade atual, isto é, a inserção e o uso cada vez mais intenso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDC) no dia a dia da sociedade. Ademais, as formas de interagir com a leitura e com a escrita foram modificadas, então, é cada vez mais comum a leitura e a interpretação de gêneros multissemióticos, ou seja, aqueles que possuem

linguagens verbal e não verbal que se complementam. Desse modo, é possível afirmar que as TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) não surgiram da área da educação, mas, sim, do uso constante que a população faz delas.

Também identificamos que as pesquisas que focalizaram o Ensino Fundamental, sobretudo os Anos Finais, e o Ensino Médio foram predominantes e exploraram atividades com a finalidade de promover o letramento digital ou os multiletramentos, principalmente, por intermédio dos textos multissemióticos.

Quanto à metodologia adotada, as mais frequentes foram a pesquisa qualitativa bibliográfica, pois com base em teóricos referências no tema, apresentavam um panorama sobre letramento e/ou multiletramentos, desde seus primórdios até a sua abordagem na atualidade, e a pesquisa-ação, por meio da qual os pesquisadores exerciam algum tipo de atuação no campo de investigação.

Visto isso, vários artigos tratavam da tecnologia digital como ferramenta a ser utilizada em sala de aula nas diversas etapas ou níveis de ensino para produção textual e/ou leitura. Dessa forma, podemos afirmar que é pertinente que mais práticas e pesquisas relacionadas ao tema sejam feitas a fim de que um processo de ensino e de aprendizagem efetivo e de acordo com as transformações pelas quais a sociedade passa seja realizado, pois o contexto dos estudantes deve ser levado em consideração para que a aprendizagem seja significativa.

A fim de fazer uma apresentação mais clara dos artigos lidos, a primeira organização deles foi por nível de ensino. As pesquisas sobre a Educação Básica foram identificadas em 21 dos 40 artigos. Já a Educação Superior foi contemplada em apenas 5 estudos. Os demais artigos, 14, dedicaram-se a elaborações teórico-conceituais e propostas didático-metodológicas que produziram reflexões e destaques de pressupostos que embasam trabalhos por meio de projetos e de outras estratégias pedagógicas.

A apresentação dos artigos foi, portanto, organizada por nível da educação, subdividido em suas etapas de ensino; pesquisas empíricas; e estudos teórico-metodológicos.

2.1. Ensino Fundamental Anos Iniciais

Por meio de uma pesquisa colaborativa, Silva e Santos (2018) dialogaram e refletiram com quatro professores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da rede

municipal de Salvador, Bahia, sobre a necessidade de um currículo que forme os educadores para o desenvolvimento de práticas significativas de leitura e de escrita realizadas por intermédio de tecnologias digitais e em uma perspectiva das linguagens multimodal e multissemiótica. Tal tema de pesquisa surgiu a partir da percepção de que os alunos estão inseridos em um contexto multimodal e, por esse motivo, os professores acreditam que é importante que o currículo e as práticas pedagógicas acompanhem as mudanças da sociedade.

Apesar de os docentes considerarem como um desafio promover práticas a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, eles acreditam que é possível promover um trabalho em sala de aula direcionado à diversidade de linguagens presentes no meio digital para que, assim, formem estudantes capazes de interagir socialmente no mundo globalizado por meio da leitura e da escrita (Silva; Santos, 2018).

Já Rosa e Simioni (2018) realizaram uma pesquisa-ação sobre a própria prática que objetivou a reflexão acerca da língua oral, da escrita e da variação linguística com 20 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, em ciclo de alfabetização, de uma escola municipal pública de Bagé, Rio Grande do Sul. Além disso, o trabalho fazia parte da dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas e nele as autoras traçaram um panorama teórico sobre a alfabetização, o letramento, os multiletramentos e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa. Em seguida, foram elucidados os 6 módulos da proposta de intervenção ao longo das quais os alunos produziram o gênero documentário e evidenciaram os aprendizados que tiveram acerca da variedade e da monitoração linguística.

O primeiro módulo foi denominado “Documentário: o que é?” e buscou levantar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero. Já nos segundo e terceiro módulos chamados, respectivamente, de “Documentário: como se faz?” e “Documentário: uma representação da história”, as autoras objetivaram a investigação e a organização do roteiro de produção do gênero e se dedicaram ao resgate da comunidade escolar. Por sua vez, em “Documentário: quase um quebra-cabeça”, trataram da edição do documentário e em “Documentário: uma construção coletiva” procuraram as impressões de uma turma de estudantes para verificar se haviam registrado a realidade da escola no documentário. Por fim, no sexto módulo, intitulado “Documentário: Vem ver!”, divulgaram e lançaram o documentário (Rosa; Simioni, 2018).

Corrêa e Coscarelli (2019) publicaram, em formato de artigo, uma entrevista realizada com as canadenses Heather Lotherington, pesquisadora e professora da Faculdade de Educação da York University, em Toronto, e Cheryl Paige, consultora de tecnologia educacional no Toronto District School Board. Elas estabeleceram uma parceria por cerca de 10 anos almejando melhorar o ensino na Joyce Public School e, para isso, realizaram uma pesquisa-ação longitudinal. É válido dizer que a instituição de ensino atendia aos alunos da *Elementary School* (dos 6 aos 11 anos), o que corresponde, no Brasil, principalmente, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, oficinas foram realizadas uma vez por mês com os professores da escola que, por sua vez, aprenderam rapidamente o que lhes era proposto e ensinado. Em sua fala, Lotherington disse como foram feitas as pesquisas na instituição educacional e publicadas em dois volumes: *Pedagogy of Multiliteracies: Rewriting Goldlocks* e *Teaching Young Learners in a Superdiverse World*. Portanto, as canadenses concluíram que o foco do projeto era o processo de aprendizagem, elas obtiveram resultados muito positivos com as suas intervenções e, durante todo esse período, sempre se preocuparam com a inclusão da multiplicidade de línguas e de culturas nas quais os alunos estavam inseridos (Corrêa; Coscarelli, 2019).

Podemos notar que, atualmente, no Ensino Fundamental Anos Iniciais os alunos estão inseridos em um contexto no qual eles têm acesso às tecnologias digitais e aos textos multimodais em circulação na sociedade. Por essa razão, os professores e as instituições de ensino se preocupam cada vez mais com a inserção de gêneros multimodais nas atividades pedagógicas, conforme Rosa e Simioni (2018) colocaram em prática. Já Lotherington e Paige se preocuparam com a diversidade de linguagem aliada ao uso das tecnologias digitais (Corrêa; Coscarelli, 2019). Estes são os aspectos que mais se destacaram nas três publicações acadêmicas que sistematizamos.

2.2. Ensino Fundamental Anos Finais

Em uma pesquisa caracterizada como bibliográfica e de observação participante realizada numa escola do campo no município de Juazeiro, Bahia, Martins e Reis (2020) trataram da importância do acesso às tecnologias digitais na escola com turmas multisseriadas. Segundo os autores, tais ferramentas devem ser empregadas durante as práticas pedagógicas de escrita de textos multissemióticos e/ou

multimodais cujos gêneros não foram especificados. A produção escrita dos estudantes observada pelos pesquisadores em campo foi a representação textual por meio de desenhos e de palavras de vegetação do semiárido baiano presente nos arredores da escola. A observação *in loco* da vegetação foi realizada anteriormente aos registros.

Santos (2018) realizou uma investigação explicativa para discutir as práticas com gêneros e hipergêneros multimodais por intermédio das interfaces digitais e como elas podem colaborar para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita em um contexto de multiletramentos. A autora usou como exemplo uma prática de produção de histórias em quadrinhos em uma turma de 6º ano com foco na reflexão acerca das imagens e da linguagem. No final do artigo, a estudiosa fez uma proposta didática fundamentada na Pedagogia dos Multiletramentos para trabalhar com o gênero multimodal intersemiótico e intrasemiótico hipervídeo na aula de língua portuguesa por meio da comunicação mediada pelo computador.

Tal proposta didática foi estruturada em quatro módulos a saber: o “Módulo 1: Experimentação” tinha como propósito a apresentação do gênero hipervídeo; no “Módulo 2: Conceitualização” os alunos construíram ideias para produzir o hipervídeo; o “Módulo 3: Análise” propôs um momento de trocas entre os estudantes sobre os conhecimentos ligados a hipervídeos consolidados até o momento; durante o “Módulo 4: Aplicação” os hipervídeos sobre o uso das tecnologias digitais e *cyberbullying* foram produzidos. A partir disso, a autora assinalou que a aplicação dessa proposta didática pode favorecer a formação dos estudantes em um contexto de multiletramentos (Santos, 2018).

Por sua vez, Pott *et al.* (2022) propuseram uma prática de formação de leitura e de escrita a partir do livro *A terra dos meninos pelados* do autor brasileiro Graciliano Ramos. A pesquisa foi realizada com discentes dos 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública no noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Por intermédio de desafios, o professor de português encaminhava a produção textual de uma narrativa em capítulos e estimulava o potencial criativo dos estudantes, o que estava em consonância com a BNCC. Ademais, a escrita da versão final do texto foi realizada com o uso de uma tecnologia digital não especificada.

Corrêa e de Castro (2018) acompanharam durante seis meses as práticas de uma professora de língua portuguesa em três turmas de 8º e 9º anos de uma escola pública de Ouro Preto. Os pesquisadores registraram eventos de letramento para

analisar as possibilidades de mediação docente de práticas de leitura e de escrita com gêneros discursivos multimodais em favor dos multiletramentos. Outrossim, eles se basearam nos estudos de Bakhtin para tratar dos gêneros do discurso e para analisarem as atividades, feitas de maneira multimodal, de produção de marcadores de página e de análise textual de tiras pelas turmas acompanhadas.

Os marcadores de página foram produzidos durante quatro aulas nas turmas de 8º ano e os livros que serviram de base para a produção textual foram eleitos pelos discentes. Os elementos que deveriam compor o texto eram: ilustração; título do livro; nome do autor; um texto escrito em até dez linhas que poderia ser em forma de resumo, resenha ou sinopse; referência bibliográfica. Igualmente, as tiras foram analisadas em uma sequência de quatro aulas por meio de um roteiro de perguntas elaborado pela professora e tiveram como tema “moda”. Posto isso, os autores também chegaram à conclusão de que as estratégias discursivas empregadas pela educadora em questão, evidenciaram pistas para a compreensão crítica e a escrita criativa dos gêneros estudados (Corrêa; de Castro, 2018).

Como parte de sua pesquisa de mestrado em Letras, Falcão (2021) propôs uma pesquisa-ação na qual a narrativa transmídia foi aplicada como estratégia pedagógica para a produção de textos verbais e multimodais em quatro turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no extremo leste de São Paulo. A finalidade da autora era promover os multiletramentos críticos, o trabalho colaborativo e o protagonismo dos educandos. Assim, as atividades foram desenvolvidas de forma interdisciplinar nas aulas de português, ciências e artes.

O tema gerador elegido pelas turmas foi “Gravidez na adolescência”, pois era um problema pertinente ao contexto no qual os alunos estavam inseridos, e os gêneros textuais trabalhados foram o conto, o miniconto, o debate, o roteiro, o vídeo e a história em quadrinhos (HQs). Quanto às plataformas digitais utilizadas para a realização e publicação do miniconto e das HQs dos alunos, foram eleitos o *WhatsApp* e o *Wix* (Falcão, 2021).

Ao final do projeto, as turmas realizaram uma autoavaliação e a professora-pesquisadora em questão chegou à conclusão de que a intervenção pedagógica foi positiva ao proporcionar, aos discentes, oportunidades de desenvolver habilidades de leitura e de escrita em uma perspectiva de multiletramentos. Além disso, Falcão (2021) escreveu seu artigo na época da pandemia do coronavírus, contexto que, segundo

ela, não impediria que os professores aplicassem atividades com narrativa transmídia de forma remota.

Garcia (2020) escolheu como conceito orientador de sua pesquisa-ação a retextualização multimodal, isto é, transformar um gênero em outro. Desse modo, enquanto professora-pesquisadora, ela aplicou sua atividade durante nove oficinas com turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Brumadinho, Minas Gerais, e propôs aos alunos a retextualização de letras de músicas para contos e, em seguida, para hipercontos, ressaltando a inserção de elementos multimodais em suas produções.

Além disso, a autora apoiou-se na teoria de Jewitt para analisar como ocorreu o processo de retextualização multimodal e como os elementos multimodais foram empregados pelos alunos para complementar e aumentar o sentido de suas redações. Posto isso, as produções textuais dos discentes foram publicadas em um *site* denominado “Contos e Hipercontos: literatura digital interativa”, criado por eles e pela professora-pesquisadora (Garcia; 2020).

Por intermédio de uma síntese de uma pesquisa de mestrado realizada em uma escola municipal localizada no litoral sul de Alagoas, Santos e Cavalcante (2020) possuíam como foco a análise de gêneros textuais digitais em livros didáticos de português dos Anos Finais do Ensino Fundamental, enfatizando a concepção teórica de gênero discursivo e dos educadores usuários dos materiais. Para isso, realizou-se um estudo de caso, no qual foram feitas visitas à escola, entrevistas semiestruturadas com os professores de língua portuguesa, encontros de grupo focal, revisão documental e análise textual discursiva. É importante ressaltar que os livros didáticos escolhidos para estudo faziam parte das coleções recomendadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017-2019 e, no artigo, os autores fizeram análises relativas ao volume usado pelo 6º ano, no qual apareceram os gêneros digitais *e-mail*, *blog* e *Twitter*.

Rocha e Souza (2022) publicaram seu artigo como parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação em andamento, abordando os resultados de um protótipo didático aplicado nas aulas de português em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Correntina, Bahia. O título atribuído ao protótipo foi “Redes sociais: exercendo a cidadania na era digital” e a sua aplicação se deu por meio da etnografia colaborativa, metodologia descrita com detalhes pelas

autoras, que possuía ênfase nos percursos formativos dos professores, e pela fundamentação na Pedagogia dos Multiletramentos.

Assim, as pesquisadoras e a educadora participante-colaboradora buscaram promover oportunidades de desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita a partir de gêneros discursivos, relacionando-os ao uso crítico, ético e autônomo das redes sociais. Além disso, as estudiosas salientaram a importância de levar em conta os textos em circulação na contemporaneidade e com os quais os alunos estão em contato. Quanto aos gêneros discursivos lidos e produzidos de forma escrita ou oral foram diversos, como meme, crônica, música, vídeo, entrevista, cartaz, infográfico, debate e reportagem (Rocha; Souza, 2022).

Já De Jesus e Zoghbi (2020) partiram de um recorte temático de uma pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada realizada nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola de Amargosa, Bahia. As autoras realizaram um estudo teórico bibliográfico sobre as perspectivas de multiletramentos nas aulas de português e ressaltaram a importância de tais práticas continuarem durante o período de pandemia da Covid-19. Além disso, elas salientaram que as novas práticas sociais e o uso cada vez mais intenso das tecnologias digitais requerem novos modos de emprego das linguagens em sala de aula, desenvolvendo atividades de leitura, de escrita e de oralidade multissemióticas e críticas.

A partir da leitura dos artigos relacionados aos Anos Finais do Ensino Fundamental foi possível percebermos que as práticas de leitura e de produção textual de gêneros discursivos multimodais estavam relacionadas ao emprego de tecnologias digitais em alguma das etapas das práticas pedagógicas. Além disso, todos os autores lançaram mão da perspectiva dos multiletramentos para proporem atividades aos discentes do 6º ao 9º ano e alguns seguiram as orientações de documentos oficiais e norteadores das instituições de ensino, como a BNCC e os PCN. Também é importante destacarmos que os gêneros textuais/discursivos produzidos e/ou lidos pelos alunos eram diversos, como o conto, a história em quadrinhos, a entrevista, a reportagem, o hipervídeo, o *e-mail*, o hiperconto e o documentário.

Algumas pesquisas foram realizadas com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Martins (2020) desenvolveu uma pesquisa a partir de sua participação no Programa de Apoio a Projetos de Iniciação Científica Jr. (PICJr-049), promovido por uma instituição de educação básica no Rio de Janeiro, com dois grupos de quatro alunos com as seguintes idades: de 13 a 16 anos e de 16 a 18 anos,

para analisar, durante rodas de conversa, as ideologias linguísticas presentes nos enunciados desses jovens. O objetivo da autora era refletir como acontecem as práticas atuais de letramento em que escritores e leitores de *fanfics* estão inseridos.

Para isso, ela usou uma perspectiva etnográfica e analisou duas plataformas de publicação de literatura de fãs denominadas Wattpad e Spirit Fanfiction e Histórias. Pensando também na questão dos multiletramentos devido aos recursos multissemióticos disponibilizados pelos sites de publicação de *fanfics*, a autora concluiu seu estudo propondo a reflexão de como a literatura de fãs pode influenciar uma nova geração de leitores e de escritores e de qual maneira professores e alunos poderiam se engajar em práticas de letramento com gêneros literários (Martins, 2020).

Marino *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa qualitativo-interpretativista em cinco escolas públicas estaduais em Macapá, Amapá. Todas as instituições educacionais ofereciam o Ensino Médio e duas, o Ensino Fundamental também. Os pesquisadores realizaram entrevistas semiestruturadas com cinco professores de português e aplicaram questionários semiabertos aos responsáveis pelas salas de leitura e pelas bibliotecas.

O propósito dessa pesquisa era discutir a leitura literária e como a literatura amapaense era e/ou poderia ser inserida nas aulas de língua portuguesa a fim de favorecer a (re)construção da identidade dos alunos. As reflexões foram feitas a partir dos conceitos de letramentos literário e crítico, de multiletramentos e da (re)construção das identidades por meio da língua (Marino *et al.* 2020).

Como último estudo, Remundini e Wielewicki (2019) fizeram um recorte de sua tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Estadual de Maringá sobre “O uso de narrativas multimodais como complemento no acesso à literatura e no ensino de língua inglesa para disléxicos”. Eles tiveram como participantes dois estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e um do Ensino Médio de uma escola pública do Norte do Paraná. No estudo, eles propuseram a utilização de imagens como complemento no ensino de inglês para disléxicos com foco na oralidade.

De acordo com os estudiosos, um dos benefícios dos multiletramentos é que as diversas formas de linguagem são valorizadas em sala de aula e, na pesquisa, eles aplicaram tal conceito para contextualizar atividades que objetivavam o ensino do *verb to be* realizado exclusivamente por meio de imagens relacionadas aos pronomes, como um homem (*he is*), uma mulher (*she is*) e um cachorro (*it is*). Além disso, foi

usado um *software* para envelhecer as fotos dos alunos para que eles usassem adjetivos junto com o verbo *to be*, como *I am old* (eu sou velho) (Remundini; Wielewicki, 2019).

Visto isso, uma das hipóteses da pesquisa de que o ensino de inglês na escola pública é apoiado na leitura e na escrita foi comprovado pelos depoimentos dos participantes e é algo que pode ser penoso para os estudantes disléxicos. Assim, o foco do artigo era mostrar que a escola e a sociedade sempre consideraram a escrita como a forma predominante e hegemônica de ensino em sala de aula, mas que essa visão é errônea, pois é necessário adotar uma educação pluralista que adote e valorize também a oralidade (Remundini; Wielewicki, 2019).

Nas três pesquisas aplicadas com alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio percebemos a presença de recursos multissemióticos e a preocupação com as práticas de leitura e de produção textual. Desse modo, no primeiro artigo foi trabalhado o gênero *fanfic*; no segundo, a literatura amapaense; e, no terceiro, o *verb to be* foi ensinado por meio de imagens e não pela escrita e pela fala, como tradicionalmente se faz em sala de aula.

2.3. Ensino Médio

Tafuri (2022) efetuou uma pesquisa-ação em uma escola estadual no interior do Estado de São Paulo. A sua proposta foi desenvolver e avaliar um projeto de leitura e de escrita de minicontos a partir do diálogo com clássicos das literaturas brasileira e portuguesa com 130 estudantes do Ensino Médio. O resultado obtido foi a produção, em um contexto de multiletramentos, de 360 minicontos que foram divulgados por meio do *Instagram*, *Twitter* e *WhatsApp*.

De acordo com a pesquisadora, o miniconto é um gênero de grande circulação nas redes sociais e de interesse dos jovens, porém, ele raramente é trabalhado em sala de aula ou abordado pelos livros didáticos. Além disso, a autora fundamentou sua pesquisa nos estudos de gênero de Bakhtin e de Volóchinov e se baseou nas orientações da BNCC e dos PCN (Tafuri, 2022).

Marcon *et al.* (2020) abordaram os conceitos de cibercultura e de multiletramentos, que estão cada vez mais presentes na sociedade atual e no cotidiano dos estudantes, ressaltando a importância de o aluno ser sujeito ativo no processo de construção do seu conhecimento. Apresentaram e discutiram duas

experiências inspiradas no ensino híbrido, também conhecido como *blended learning*, em uma escola estadual do Rio Grande do Sul e aplicadas em uma turma do 2º ano do Ensino Médio.

A primeira prática, o projeto “Literalizei: pode ser a lápis?” ocorreu durante a aula de literatura na qual a professora propôs a produção de um meme a partir do livro *O cortiço*, de Aluísio Azevedo; os textos foram publicados no *Facebook*. Já a segunda experiência foi a produção de um vídeo *stop-motion* sobre o mesmo livro e, igualmente, publicado nas redes sociais. Os resultados preliminares da pesquisa foram publicados no *YouTube*, no canal *Creative Studies* (Marcon *et al.* 2020).

Carvalhaes *et al.* (2021) almejavam investigar as habilidades de leitura de textos multimodais e multissemióticos com discentes do Ensino Médio. Para isso, aplicaram uma sequência didática durante dois meses sobre temas previamente trabalhados nas aulas de geografia (Tigres Asiáticos; continentalidade e maritimidade; BREXIT; clima mediterrâneo; Primavera Árabe; Movimento Separatista da Catalunha).

Em grupos, os alunos desenvolveram mímicas e desenhos sobre os assuntos sorteados para cada um deles para que os demais colegas adivinhassem de qual assunto estavam tratando. Do mesmo modo, os pesquisadores objetivavam desenvolver a leitura crítica e a resolução de questões-problemas dentro de um contexto de multiletramentos, uma vez que a sociedade atual demanda dos cidadãos a interação e o uso social de diversas mídias e gêneros textuais que nelas circulam (Carvalhaes *et al.*, 2021).

Em seu artigo, Mendonça e Soares (2020) fizeram um recorte da dissertação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Devido às transformações tecnológicas pelas quais a sociedade contemporânea tem passado, apresentaram, em uma pesquisa documental, uma reflexão acerca das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular para o trabalho na área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, mais especificamente sobre a produção textual e a inserção das tecnologias digitais na sala de aula.

Além disso, as pesquisadoras assumiram uma concepção interacionista de linguagem de acordo com os estudos de Vigotski e trataram da diversidade de gêneros discursivos a partir da perspectiva de Bakhtin. Apesar de tratarem da escrita e do uso da tecnologia no Ensino Médio, as autoras não especificaram práticas nem gêneros textuais (Mendonça; Soares, 2020).

Em relação à etapa do Ensino Médio, a maioria dos artigos selecionados tratou da leitura e da escrita de uma perspectiva prática de produção de gêneros discursivos multissemióticos em sala de aula por meio de recursos como livros, cadernos, mímicas, ferramentas digitais e redes sociais. Além disso, quase todas as pesquisas se preocuparam em abordar o conceito de multiletramentos aliado ao uso das tecnologias digitais em pelo menos algum momento das atividades de ensino e de aprendizagem propostas aos estudantes.

Dois estudos foram realizados no contexto do Ensino Técnico, que é uma modalidade em nível de Ensino Médio. De Laet *et al.* (2021) realizaram um estudo descritivo e entrevistaram professores de disciplinas técnicas de uma escola do Centro Paula Souza, na cidade de São Paulo. Os autores almejavam investigar se as atividades de letramentos e de multiletramentos eram conduzidas de maneira crítica no Ensino Técnico. No final da investigação, os pesquisadores concluíram que, apesar de os docentes especialistas do nível técnico entenderem a importância de a diversidade de práticas de linguagem aplicadas em sala de aula ocorrerem em contextos de multiletramentos, ainda consideram que é atribuição dos professores da área de linguagens o compromisso com o desenvolvimento do letramento.

Por seu turno, Amorim e Capuchinho (2020) abordaram uma experiência de ensino na qual se utilizou o *software* HagáQuê como articulador interdisciplinar e transdisciplinar no processo de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita de textos multimodais. A pesquisa foi realizada com cinco alunas de uma turma de segundo ano do curso técnico em informática integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins.

A atividade desenvolvida nas aulas de português foi a produção de uma história em quadrinhos por meio do *software* HagáQuê, um programa de fácil acesso na *internet*, gratuito e que possui recursos como a inserção de cenário, de personagens, de balões, de sons e de desenhos em preto e branco para serem coloridos de acordo com as escolhas do autor. O conteúdo da produção textual era uma obra literária de livre escolha das participantes, uma vez que o objetivo da pesquisa era motivar a leitura e a escrita (Amorim; Capuchinho, 2020).

Desse modo, podemos observar que em uma das investigações sobre o Ensino Técnico tratava-se da formação de alunos em um contexto de multiletramentos e a outra possuía como objetivo o incentivo à leitura e à escrita. No primeiro trabalho, apesar de terem a compreensão de que as práticas de linguagem devem ocorrer a

partir de uma perspectiva de multiletramentos, educadores do Ensino Técnico deixam tal tarefa para os profissionais do campo das linguagens. Já no segundo artigo lido, foi realizada uma atividade nas aulas de língua portuguesa que resultou na produção de histórias em quadrinhos por meio do uso de uma ferramenta digital a fim de incentivar as práticas de leitura e de escrita nos estudantes.

2.4. Educação Superior

Capuchinho e da Silva (2020) abordaram uma experiência de alunos da graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Porto Nacional, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em três escolas públicas. Os estudantes tiveram contato com os documentos reguladores da educação básica, principalmente, os referentes às línguas portuguesa e inglesa, e interagiram com gêneros discursivos por meio de sequências didáticas durante quatro oficinas de 2 horas e 30 minutos cada.

Os aplicativos utilizados para que essas ações ocorressem foram: *e-mail*, *WhatsApp*, *Edmodo*, *Facebook* e *Blogger*. Já os gêneros textuais/discursivos trabalhados foram: paródias musicais e visuais, memes, poemas sociais, charges, tirinhas, letras de música, *blogs* jornalísticos, histórias em quadrinhos gráficas e em ambientes digitais, memórias literárias e crônicas (Capuchinho; da Silva, 2020).

Amaral *et al.* (2019) publicaram um recorte da pesquisa realizada no estágio de doutoramento da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo do trabalho era pensar o cinema como ferramenta didática-pedagógica com a capacidade de potencializar o currículo no Ensino Superior e de desenvolver nos sujeitos a reflexão, a criticidade e a autoria.

No artigo foi retratada a experiência realizada pelo Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura – GPDOC/UERJ com o filme “Narradores de Javé”. No entanto, conforme os autores explanaram, filmes nacionais e estrangeiros foram assistidos pelos alunos. Assim, com esse estudo, chegou-se à conclusão de que a prática foi positiva, pois ocorreu a produção de conhecimento e aspectos históricos, políticos e culturais foram discutidos criticamente pelos participantes, despertando-os para o letramento crítico e criativo (Amaral *et al.*, 2019).

Em seu artigo, Pereira (2019) aborda uma experiência de trabalho com memórias como recurso didático no curso de Letras da Universidade Federal de Minas

Gerais (UFMG) na disciplina introdutória Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos que tinha como objetivo desenvolver a leitura e a produção textual na universidade em um contexto de letramento acadêmico. A autora também explicou que o gênero memorial foi escolhido com a finalidade de resgatar lembranças das práticas de leitura dos alunos, conforme Paulo Freire fez em *A importância do ato de ler* e Magda Soares, em *Metamemória, memórias: travessia de uma educadora*.

Além disso, para a aplicação da atividade de acordo com a Pedagogia dos Multiletramentos, a pesquisadora recorreu a recursos educacionais abertos para estudo em sala de aula e para produção, edição e publicação dos textos em formato de *e-book* na plataforma livre *Wordpress* e usou um *plugin 3D FlipBook* para que o leitor tivesse a impressão de estar virando as páginas de um livro (Pereira, 2019).

Caputo (2019) investigou os gêneros discursivos trabalhados no curso de Educação a Distância (EaD) de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira (PLE) na Universidade Federal de Viçosa em 2012 aplicado com os estudantes estrangeiros que almejavam cursar disciplinas na graduação ou na pós-graduação ministrados em português. Desse modo, foram explorados bilhetes, cartas, *e-mails*, *blogs*, *chats* e textos em redes sociais e a pesquisadora possuía como objetivo descrever um novo perfil das atividades de cursos EaD de PLE que visavam o desenvolvimento nos intercambistas da habilidade de leitura e de escrita proficientes de gêneros discursivos digitais adequados ao contexto cultural do português. Ademais, a autora fundamentou sua pesquisa nas perspectivas sociointeracionista e de letramento crítico.

Em um estudo de caso realizado na Educação Superior, mais especificamente durante a disciplina de Língua Inglesa I do primeiro semestre de 2018 do curso de Letras-Inglês de uma universidade privada, Tiraboschi *et al.* (2019) relataram uma experiência de ensino e de aprendizagem de inglês com o emprego da plataforma *Kahoot* no contexto da Pedagogia dos Multiletramentos e da aprendizagem colaborativa baseada na teoria sociocultural. Este trabalho era um recorte de um projeto maior intitulado “Estudo sobre os efeitos da colaboração no processo de ensino-aprendizagem de línguas em contextos presenciais e virtuais”.

Para isso, foram realizadas quatro atividades para desenvolver o tema “*jobs and occupations*”; três etapas foram realizadas em uma aula e a quarta, como *homework* (tarefa de casa). Na primeira delas, foram resolvidas perguntas em pares sobre habilidades e dificuldades; na segunda atividade ocorreu a exposição de vocabulário e a resolução de exercícios individuais; já na terceira, foi realizado um

quiz em grupos por meio do *Kahoot* usando um *smartphone*. Por fim, na quarta etapa das atividades, os discentes produziram vídeos em grupo (Tiraboschi *et al.*, 2019).

Em seguida, de uma turma de 25 alunos, apenas 6 responderam ao questionário e escreveram narrativas de aprendizagem relacionadas às aulas da disciplina em questão, com foco no uso do *Kahoot*. Nessas narrativas, os estudantes afirmaram que nunca tinham tido contato com a plataforma em questão antes dessa atividade e avaliaram essa prática pedagógica como “[...] motivadora, envolvente, divertida e autêntica” (Tiraboschi *et al.*, 2019, p. 1101). Além disso, por intermédio dos dados advindos das narrativas, os pesquisadores puderam contribuir para

[...] promover práticas de leitura de textos multimodais; estimular o fornecimento de *scaffolding* entre os aprendizes de inglês; promover a superação da timidez e o engajamento em diálogos colaborativos; monitorar a própria aprendizagem; incentivar e envolver os alunos na aprendizagem de inglês (Tiraboschi *et al.*, 2019, p. 1101).

No que diz respeito à Educação Superior, é possível percebermos que o ponto principal dessas pesquisas realizadas é o contato com uma diversidade de gêneros textuais/discursivos multimodais em um contexto de multiletramentos para tornar os graduandos leitores e produtores textuais autônomos e críticos. Ademais, a maioria dos artigos trata da formação no curso de Letras, o que demonstra a preocupação em formar profissionais que trabalhem com letramentos críticos e com os multiletramentos em sala de aula.

2.5. Estudos teóricos-metodológicos: delimitações conceituais e recursos didáticos

Bezerra (2019) abordou o conceito e as percepções de letramentos ao longo das décadas de 1980, 1990 e 2000. Nos anos de 1980, o letramento era usado em um sentido quase idêntico ao de alfabetização; alguns pesquisadores se atinham à ideia de que o letramento familiar era determinante no sucesso ou fracasso escolar dos alunos e outros estudavam a linguagem como prática social que deveria levar em consideração a realidade dos estudantes. Já em 1990, surgiu o Grupo de Nova Londres, que cunhou o termo multiletramentos, nos Estados Unidos. Por fim, em 2000, prosseguiu-se com os estudos das décadas anteriores, colocou-se o educador como

agente de letramento e considerou-se a diversidade de maneiras de se usar a linguagem.

Em seu texto, Pereira (2020) discorre sobre a linguagem multimidiática que compõe os textos na contemporaneidade e que está diretamente ligada à Pedagogia dos Multiletramentos. Do mesmo modo, o autor assinala que é imprescindível que os alunos aprendam a ler e a escrever criticamente. Para fundamentar a abordagem que explica como o texto imagem e o léxico interagem na produção de sentido, partiu-se da teoria de Unsworth que defende categorias lógico-semânticas.

Meyer e Mont'Alverne (2020) efetuaram uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos sobre a temática do letramento digital. De acordo com as autoras, os discentes devem aprender habilidades para lerem e escreverem na tela. Além disso, elas abordaram o conceito de multiletramentos criado pelo Grupo de Nova Londres, especificando a multiplicidade de linguagens e de culturas características do mundo globalizado.

Vergna (2020) apresentou um estudo sobre as principais concepções de (multi)letramentos que fundamentam o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa na atualidade. De acordo com a pesquisadora, é necessário levar em consideração a multiplicidade semiótica e de culturas e desenvolver habilidades nos sujeitos para que eles tenham competências técnicas para compreender criticamente como as diversas tecnologias e textos funcionam socialmente. Ela também salientou que apenas passar o texto do papel para um aparelho tecnológico não significa que ele será digital; é necessário que o hipertexto seja inserido no contexto de letramento para que a leitura e a escrita ocorram de forma multilinear.

Santos e Araldi (2023) trataram das práticas de letramento em um período de ascensão de mídias digitais. Conforme os autores explicaram, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação não foram criadas especificamente para o ambiente escolar, mas é relevante que sejam integradas ao processo de ensino e de aprendizagem para que os educandos possam desenvolver habilidades de escrita e de leitura nas diversas mídias que veiculam textos multimodais. Também se abordou a questão do uso emergencial de ferramentas digitais durante a pandemia do coronavírus e da necessidade de os professores e dos estudantes de se prepararem para tal utilização.

Já Jagher *et al.* (2022) adotaram como arcabouço teórico os conceitos de letramento, letramento na cibercultura, multiletramentos, letramento literário e de

leitura literária na escola. Assim, ao longo do artigo produzido, eles objetivaram fazer reflexões sobre a educação literária e o letramento literário escolar, sem especificarem um nível de ensino. No entanto, os pesquisadores ressaltaram que a literatura na escola não deve se basear apenas no cânone, mas também na literatura que os alunos leem nas horas vagas e pela qual se interessam devido aos assuntos abordados serem próximos à realidade deles.

A partir da leitura desses seis estudos teóricos, pudemos compreender o desenvolvimento das pesquisas no campo do letramento, dos letramentos, dos novos letramentos, do letramento crítico, do letramento literário e dos multiletramentos. Ter um arcabouço teórico amplo é imprescindível para que os educadores tenham um olhar crítico e efetivo na aplicação de práticas pedagógicas baseadas em tais teorias, pois é necessário cada vez mais preparar os alunos para atuarem em práticas de escrita e de leitura em um contexto de gêneros emergentes que sofrem a influências das tecnologias digitais.

Nóbrega e Gomes (2018) fundamentaram sua pesquisa nas perspectivas teórica de *web currículo*, de protótipos didáticos digitais e das discussões pertinentes à Pedagogia dos Multiletramentos. O objetivo do trabalho era apresentar um material didático digital interativo para ensinar o gênero infográfico hipermidiático. Além disso, almejava-se promover novas propostas de produção de leitura e de escrita que levassem em consideração as tecnologias digitais e os multiletramentos. Para produzir o material didático foi utilizado o *software* KotobeeAuthor, pois ele é um programa livre que permite a inserção de imagens, vídeos e áudios e, para elaborar os infográficos animados/interativos sobre os preconceitos enfrentados na sociedade, usou-se *softwares* disponíveis na *internet*.

A proposta de Alves (2020) era a utilização de projetos de multiletramentos como direcionamento metodológico e pedagógico que objetivava aproximar o contexto escolar do aluno ao extraescolar, promovendo, assim, atualizações nas compreensões das práticas de leitura e de escrita. A pesquisadora também fundamentou seu trabalho nos estudos de Bakhtin e Volóchinov para tratar dos gêneros do discurso e usou os conceitos relacionados à Pedagogia dos Multiletramentos do *New London Group*. Com esse trabalho, a autora almejava contribuir para as reflexões acerca do ensino de língua materna em um contexto de educação pública e de nível básico.

Rojó (2017), em seu artigo resultante de pesquisas de Produtividade Científica/CNPq (2014-2018), tratou dos multiletramentos e do uso de dispositivos e de materiais didáticos digitais em sala de aula. De forma crítica, a autora ressaltou como a escola precisa ressignificar suas práticas para proporcionar aos estudantes e aos professores experiências de ensino e de aprendizagem significativas, inovadoras e empreendedoras.

Logo, ela explicou que é urgente que a escola trabalhe a leitura e a escrita a partir de gêneros discursivos multissemióticos e que adote um *webcurrículo* para integrar as tecnologias digitais às atividades de sala de aula. Igualmente, a pesquisadora afirmou que a instituição educacional que não disponibiliza o acesso à *internet* aos seus educandos está privando-os de oportunidades relevantes para o seu futuro e do país (Rojó, 2017).

Em seu artigo, Lima (2019) objetivou apresentar e discutir as contribuições proporcionadas pela Semiótica do Discurso para a formação escolar em um contexto de (multi)letramentos. A partir desse conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres, a autora explicou que a escola deve começar seu trabalho com base no contexto no qual o estudante está inserido. Igualmente, deve-se dar aos alunos condições para o uso criativo e significativo da linguagem e da criação de sentidos. Por fim, a pesquisadora analisou brevemente dois gêneros textuais produzidos de acordo com as orientações da BNCC: o meme e a pintura artística, a fim de mostrar como pode acontecer a análise da superfície e da estrutura textual responsáveis pelos sentidos não explicitados.

Desse modo, no meme, a pesquisadora encontrou no exemplar do gênero analisado um plano de expressão bidimensional e sincrético, que convoca duas linguagens para manifestação do conteúdo discursivo, a visual e a verbal escrita distribuídas no espaço disponível para a produção textual. Por seu turno, na pintura de Vincent Van Gogh, denominada “*Le Semeur au soleil couchant*”, a autora identificou figuras discursivas materializadas pelo emprego de cores e de formas a fim de concretizar a cena. Esses elementos também compõem procedimentos de textualização, pois estimulam a criação de sentidos (Lima, 2019).

Por seu turno, Machado *et al.* (2020) comentaram que cada vez mais cedo as crianças têm acesso a dispositivos eletrônicos, logo, é um mercado em ascensão que inclui a literatura infantil. Visto isso, a pesquisa em questão investigou um *book app*, ou livro aplicativo, intitulado *Goldilocks and Little Bear*, selecionado na categoria ficção

digital para o *BolognaRagazzi Digital Award* de 2016, premiação para aplicativos derivados de livros.

Para isso, em um primeiro momento, os estudiosos fizeram um estudo sobre as perspectivas teóricas relacionadas à leitura literária e aos multiletramentos. Em seguida, realizou-se uma análise do *book app* com o aporte da Estética da Recepção, atentando-se aos aspectos composicionais do aplicativo, como a gamificação e as linguagens sonora, visual e verbal (Machado *et al.*, 2020).

De maneira análoga, Machado e Remenche (2020) apresentaram um estudo sobre a inter-relação existentes entre as textualidades multimodais e os recursos interativos presentes em *book apps* que colaboram para a formação literária na infância. Para realizar a análise comparativa, foram escolhidas duas obras finalistas do Prêmio Jabuti na categoria Infantil Digital: *A trilha*, de Roberta Asse, produzida exclusivamente para o meio digital, e *Não, sim, talvez*, de Raquel Matsushita, remediação de uma publicação impressa.

Quanto às perspectivas teórica-metodológicas, foram adotadas a concepção dialógica da linguagem e os conceitos de multiletramentos, de leitura literária e de livro infantil digital. Na análise dos materiais, os autores constataram que os *book apps* selecionados não são tão diferentes dos livros impressos no que diz respeito à imagem e ao texto escrito e como eles se relacionam. No entanto, “a combinação multimodal nos *book apps*, aliada à agentividade dos sujeitos e às potencialidades das tecnologias digitais, aciona modos diferenciados de leitura e demanda maior interatividade por parte do leitor” (Machado; Remenche, 2020, p. 117).

Boa Sorte (2019) apresentou reflexões sobre a adoção de memes da *internet* como possibilidade para ensinar numa perspectiva de culturas digitais e multiletramentos. O autor analisou alguns exemplos de memes populares no Brasil e recomendou três possibilidades de trabalho com tal gênero textual em sala de aula: os estudantes deveriam compartilhar seus próprios memes e analisar o seu conteúdo, forma e posicionamento com os colegas e com o docente baseados nos estudos de Shifman; remixar memes fundamentados na perspectiva de escrita como uma prática multimodal; trabalhar com memes políticos embasado na pesquisa de Chaga com foco na persuasão do leitor.

Ademais, Boa Sorte (2019) explicou que não especificou uma série, disciplina ou métodos para trabalhar com as suas sugestões de atividades relacionadas aos memes, pois seu objetivo era propor possíveis e diferentes concepções de leitura e

de escrita *on-line* na escola, mostrando que o professor deve estabelecer objetivos claros para desenvolver o conteúdo de sua área do conhecimento por meio do uso de memes.

Araújo (2022) explorou o potencial da literatura digital para proporcionar os letramentos digital e literário em sala de aula. Para isso, o gênero textual escolhido foi a ficção autoral de fãs, também conhecido como *fanfiction*, narrativas multimodalizadas publicadas em plataformas digitais e que tratam de assuntos diversos advindos de produtos culturais e de entretenimento.

Tais características da *fanfiction* auxiliam o trabalho pedagógico a favor da motivação dos alunos, pois a variedade temática abrange os interesses deles e promove a formação crítica em ambientes de experimentação livre, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular. A pesquisadora ainda ressaltou que as ficções autorais de fãs, durante a pandemia da Covid-19, tiveram um aumento significativo de acesso (Araújo, 2022).

Após a leitura e a sistematização desses oito artigos citados, foi possível notarmos que o conceito de multiletramentos foi abordado por todos os pesquisadores. Além do mais, percebemos uma preocupação dos autores com a inserção e o uso efetivo das tecnologias digitais em ambiente escolar, uma vez que tais ferramentas fazem cada vez mais parte do dia a dia do alunado e das situações comunicacionais nas quais estão inseridos. Logo, os estudiosos se preocupam também com práticas significativas de leitura e de produção textual em um contexto de multiletramentos aliado ao emprego das TIDC.

2.6. Considerações finais do capítulo

Como resultado da leitura dos 40 artigos selecionados, foi possível observarmos que o trabalho com a escrita e a leitura a partir da perspectiva dos multiletramentos está presente em todas as etapas de ensino. Da mesma maneira, em grande parte dos estudos, o trabalho com os multiletramentos foi associado ao emprego das tecnologias digitais.

Por um lado, os multiletramentos não dependem do uso de aparelhos tecnológicos para ocorrer durante a prática pedagógica, uma vez que eles tratam das multiplicidades de culturas e de linguagens que, por sua vez, podem ocorrer, por exemplo, por meio do material impresso.

Por outra perspectiva, compreendemos a preocupação dos educadores e/ou dos pesquisadores em empregar ou sugerir o uso das ferramentas digitais, pois, hoje em dia, grande parte da sociedade se comunica por meio de gêneros textuais/discursivos digitais. Isso requer da escola o preparo dos estudantes para que eles atuem de maneira crítica nas práticas multiletradas de leitura e de escrita nas quais estão inseridos.

Também foi possível notarmos que o trabalho com os multiletramentos pode ser bastante profícuo para o processo de ensino e de aprendizagem, pois ele leva em consideração as multiplicidades semióticas dos textos e de cultura presentes em todos os âmbitos da vida dos alunos, fazendo, assim, das habilidades de leitura e de escrita práticas sociais. Da mesma forma, ao utilizar ferramentas digitais e gêneros multissemióticos em sala de aula, os professores aproximam as aulas da realidade dos discentes, o que pode incentivá-los a estudar e a aprender.

Outro fator fundamental a ser considerado a partir dos estudos lidos é o contexto pandêmico da Covid-19, pois, durante tal período, muitas adaptações e transformações foram necessárias para suprir as carências que o período emergencial de saúde pública fez emergir. Assim, profissionais das mais variadas áreas precisaram adquirir novos conhecimentos e reinventar-se em um curto período e, nas escolas, não foi diferente.

Desse modo, a pandemia trouxe um caráter de urgência a reformulação da prática escolar. Como muitos educandos estavam em suas casas e tinham contato com os professores por meio de telas do celular, computador e outros dispositivos eletrônicos disponíveis, o processo de ensino e de aprendizagem se modificou.

No entanto, não podemos deixar de mencionar os estudantes que nem sequer tiveram a oportunidade de acompanhar as suas aulas durante esse período de Emergência em Saúde Pública, pois, em um país tão grande em relação à população e ao território quanto o Brasil, sabemos que houve, e ainda há, enormes discrepâncias em relação ao acesso às tecnologias digitais.

E, atualmente, com as escolas abertas novamente, a educação escolar não pode voltar a ser o que era antes da pandemia, pois as transformações estão sempre emergindo na sociedade e a instituição escolar deve possuir como objetivo preparar os discentes para atuar diante delas de forma crítica.

Em seguida, descreveremos o método e os procedimentos para a produção dos dados desta pesquisa.

3. Método

Este capítulo aborda as escolhas metodológicas da presente pesquisa e, para isso, faz-se necessário retomar o problema que norteia este estudo: de que modo os multiletramentos são explorados em um material didático de redação elaborado para o Ensino Fundamental Anos Finais pelo Observatório do Movimento pela Base? Para responder a esse questionamento, o objetivo geral desta investigação foi analisar as possibilidades de experiência no campo dos multiletramentos por meio das propostas de produção textual contidas em quatro sequências de atividades de livre acesso que exploram o gênero narrativo conto.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, que possui como característica o levantamento, a seleção, a categorização e a interpretação de dados para a efetiva escrita do trabalho acadêmico (Gil, 2008). Minayo (2007, p. 21) complementa o conceito de abordagem qualitativa de estudo ao mencionar que ela “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Para isso, primeiramente, realizamos uma revisão bibliográfica, apresentada no capítulo anterior, na qual, a partir do levantamento de informações, procuramos identificar o que já foi publicado e sintetizar as partes mais relevantes para o tema do trabalho. Da mesma forma, tal etapa da pesquisa diz respeito à análise e interpretação dos conteúdos dos artigos encontrados, atentando-se às suas contribuições para o estudo proposto.

Quanto ao método de tratamento do material didático escolhido, optamos pela análise documental. Com base em Gil (2008, p. 51), refere-se ao procedimento de análise “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Assim, é pertinente abordarmos a definição de documento que, segundo o dicionário Michaelis (2015), diz respeito à

1. Qualquer escrito ou impresso que fornece uma informação ou prova, usado para esclarecimento de algo. 2. Qualquer elemento com valor documental (fotos, filmes, papéis, peças, fitas de gravações, construções, objetos de arte etc.) capaz de provar, elucidar, instruir um processo, comprovar a veracidade ou evidência científica de algum fato, acontecimento, teoria, declaração etc.

Já Godoy (1995, p. 21-22) define documento como

[...] 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). Tais documentos são considerados “primários” quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência.

É importante destacarmos que a pesquisa bibliográfica e a análise documental possuem algumas características semelhantes. Assim, para diferenciá-las, Cechinel *et al.* (2016) explica que a primeira é fundamentada diretamente nas fontes científicas e nos materiais impressos e editados. Já a segunda, isto é, a análise documental, distingue-se pela busca de informações em documentos que não receberam tratamento científico. Desse modo, a principal diferença entre esses dois tipos de pesquisa é a natureza das fontes.

De acordo com Cellard (2012), a análise documental deve ser iniciada pela avaliação prévia e crítica de cada documento e atentando-se aos elementos a seguir: contexto; autor ou autores do texto; confiabilidade e autenticidade do texto; natureza textual; conceitos-chave e lógica interna do texto. Portanto, o autor evidencia essas cinco dimensões que, articuladas, referem-se a esforços de compreensão sobre o contexto de produção em si e o conteúdo do documento.

Cellard (2012, p. 299) também alerta, ao tratar do documento, que “[...] é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja”. O importante é buscar organizar, com base nas dimensões indicadas, as informações necessárias para o que se deseja investigar.

O contexto diz respeito à análise da circunstância sócio-histórica na qual o documento a ser examinado foi produzido e na qual seu autor estava inserido e a quem ele foi destinado. Conforme Cellard (2012, p. 300-301) explana, por intermédio da análise do contexto, “[...] o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma, da organização”.

Quanto ao autor ou autores do texto, é necessário ter uma noção de sua identidade, de seus interesses e de sua motivação para produzir o documento. Já a confiabilidade e a autenticidade do texto são importantes para que o pesquisador se assegure de que a informação transmitida é de qualidade. Do mesmo modo, a natureza textual diz respeito à consideração do seu gênero do discurso e/ou do seu

suporte. Finalmente, os conceitos-chave e lógica interna do texto consideram se o pesquisador compreendeu de forma satisfatória o sentido dos termos usados pelo autor ou autores do documento (Cellard, 2012).

Igualmente, Cellard (2012, p. 298) ressalta que “[...] uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”. Tal afirmação é reforçada por Lüdke e André (1986) que asseveram que a análise documental tem como objetivo identificar informações nos documentos a partir de hipóteses de interesse ou de questões.

Dessa maneira, a escolha dos documentos a serem analisados não é aleatória e, na presente pesquisa, as sequências de atividades de produção dos contos de mistério, de fadas, de terror e fantástico direcionados aos anos do Ensino Fundamental foram escolhidas para serem analisadas devido à possibilidade de proporcionar práticas de leitura e de escrita, de acordo com os multiletramentos, aos alunos.

Já em relação ao material didático, Cechinel *et al.* (2016, p. 7) explicita que “[...] no ambiente escolar, o livro didático tanto pode servir como referência bibliográfica, se utilizado como referencial de estudo, como também pode servir de fonte documental, se este livro for o próprio objeto de estudo”. Por isso, o procedimento metodológico de análise dos materiais didáticos do Observatório do Movimento pela Base da pesquisa em questão é o documental.

Todavia, antes de realizar a análise e para nos auxiliar durante a investigação, fizemos um roteiro com perguntas norteadoras a partir da leitura e da síntese dos 40 artigos do levantamento bibliográfico realizado no portal de periódicos da CAPES (acesso CAFE) e dos livros dos estudiosos da área da leitura, da escrita e dos multiletramentos.

Justificamos a escolha pela produção de um roteiro de interpretação de informações, apresentado nos procedimentos metodológicos de análise do material didático (p. 68), por conta do objetivo de formular ideias, hipóteses e diretrizes para a realização de uma análise minuciosa dos documentos (Cellard, 2012). Conforme Lima Junior *et al.* (2021, p. 45) elucida, “[...] a análise propriamente dita consiste na obtenção de informações significativas que irão possibilitar a elucidação do objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas de estudo proposto”.

Visando um processo formativo em torno de ações competentes em relação à leitura e à produção escrita, fazendo uso de recursos diversos, o Grupo de Nova Londres determinou aspectos pedagógicos relevantes para uma formação que contemplem não somente os conhecimentos específicos da e sobre a linguagem, mas também a criação de sentidos, o desenvolvimento da criticidade e as possibilidades de transformação.

Como já anunciado anteriormente, optamos por trabalhar com categorias de análise previamente elaboradas que compõem o contexto teórico da Pedagogia dos Multiletramentos, a saber: *available designs* (*designs* disponíveis), *designing* e *redesigned*.

As três categorias se inter-relacionam e compõem o *design* que, segundo Kalantzis *et al.* (2020, p. 172) é “[u]m padrão de significado e também um processo de construção de significado”. Os *available designs* fazem referência ao que é viabilizado pelos modos de representação e pelos recursos do contexto, da cultura e das convenções de variadas ordens do discurso. Já o *designing* refere-se à habilidade de empregar um conteúdo já conhecido para desenvolver, modificar e se apropriar dele de forma oportuna. Por fim, o *redesigned* refere-se ao que pode ser reestruturado pelo indivíduo e reorganizado para o contexto no qual está inserido, abrangendo esse feito durante a construção de significados (Pinheiro, 2021).

3.1. Procedimentos metodológicos de análise do material didático

Para produzir o capítulo de análise do material didático, entramos no *site* do Observatório do Movimento pela Base e, em “Material de apoio”, encontramos os arquivos em PDF relativos aos contos de mistério, de fadas, de terror e fantástico. Após isso, fizemos a leitura de todos os documentos para compreender a sua organização e identificar as diferenças e as semelhanças existentes entre eles.

Em todos os materiais de apoio, as instruções e sugestões para o trabalho do professor são idênticas. A seguir, apresentamos um quadro com a divisão das etapas e suas respectivas subdivisões conforme foram organizadas nas sequências de atividades.

Quadro 1 – Organização das sequências de atividades no material de apoio do Observatório do Movimento pela Base.

Etapas	Subdivisões
Contextualização do campo, do gênero e do tema	Proposta de contextualização do campo, do gênero e do tema.
Análise do gênero	Atividade de análise do gênero; Interpretação textual; Análise do contexto de produção e circulação e da forma composicional do gênero; Análise linguística/semiótica.
Produção textual	Proposta de produção textual; Ficha de planejamento; Folha de produção.
Análise dos resultados e reescrita	Tabelas de análise de resultados da produção textual; Tabelas de análise de resultados de atividades em grupo.

Fonte: Autoria própria, com base nas Sequências de Atividades do material de apoio do Observatório do Movimento pela Base (s/d): contos de fadas (<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/12/anexo-1-ficha-lp-5o-ano-fundamental-sequencia-de-atividade-genero-conto-de-fadas-2022-11-v01.pdf>); conto fantástico (<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/anexo-1-ficha-lp-6o-ano-fundamental-sequencia-de-atividade-genero-conto-fantastico-2022-10-v01.pdf>); conto de mistério (<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/anexo-1-ficha-lp-7o-ano-fundamental-sequencia-de-atividade-genero-conto-de-misterio-2022-10-v01.pdf>); conto de terror (<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/anexo-1-ficha-lp-8o-ano-fundamental-sequencia-de-atividade-genero-conto-de-terror-2022-10-v01-1.pdf>).

Observamos que a sequência de atividades tem quatro tópicos principais (Etapas), nos quais há uma variação de subtópicos (subdivisões) em cada um deles. A primeira etapa tem apenas uma subdivisão e a segunda etapa, quatro. As outras duas têm três subdivisões cada uma.

Depois da leitura dos materiais, fizemos a sua descrição e a sua exemplificação com imagens no capítulo de análise. Em seguida, voltamos à teoria que fundamenta esta dissertação para relacioná-la com o material empírico escolhido. A Pedagogia dos Multiletramentos teve o maior destaque, pois compõe as categorias de análise eleitas *a priori*, ou seja, *available designs*, *designing* e *redesigned* (Kalantzis et al., 2020).

Também usamos o conceito de tipologia textual narrativa e as especificidades dos gêneros contos de mistério, de fadas, de terror e fantástico para embasar teoricamente o conteúdo dos materiais analisados. Ademais, utilizamos os estudos de

Dolz *et al.* (2013) para fundamentar as escolhas dos autores dos materiais de apoio do Observatório do Movimento pela Base ao dividi-los em quatro etapas compostas por seções identificadas aqui e descritas no capítulo de análise.

Por fim, verificamos se os conteúdos e a estrutura das sequências de atividades empregavam as diversidades linguística, cultural e semiótica, característica dos multiletramentos, e tecemos uma reflexão acerca do que é positivo e do que poderia ser melhorado nesse material didático específico.

Abaixo, elucidamos o roteiro de questões elaborado para nos orientar durante a análise do material didático:

1. O que é possível descobrir a partir das seções do material da perspectiva dos *designs*?
2. Pensando em como as propostas são estruturadas, quais elementos da perspectiva dos multiletramentos, isto é, multiplicidades semiótica, linguística e cultural, são abordados?
3. O material fomenta a formação de analistas/pensadores críticos e sujeitos transformadores?

A seguir, apresentamos a análise de quatro propostas de produção textual produzidas pelo Observatório do Movimento pela Base.

4. Análise do material didático

No presente capítulo, organizamos a análise do material didático do Observatório do Movimento pela Base em dois momentos. O primeiro diz respeito à caracterização e à descrição do material de apoio analisado. Já a segunda parte, está ligada à fundamentação da tipologia textual narrativa e do gênero textual/discursivo conto; à exemplificação de trechos das sequências de atividades; e à articulação com as categorias de análise que compõem a Pedagogia dos Multiletramentos.

4.1. Caracterização do material didático analisado

No capítulo teórico, definimos material didático como um material instrucional que possui finalidades didáticas (Bandeira, 2009). E, neste capítulo, complementamos tal conceito com os estudos de Santo (2016, p. 3) que declara que, “[...] a rigor, tudo o que é utilizado para ensinar algo, que tenha uma função didática, é considerado material didático”.

Desse modo, o material didático possui como um de seus principais objetivos auxiliar o trabalho docente. Conforme Santo (2016, p. 4) explica, o material didático “[...] organiza aquele conteúdo didático que nos propomos a ensinar, prevendo estratégias de execução, desenvolvimento, exercício e também as formas de avaliação”.

Tomlinson (2003), por sua vez, afirma que todo educador é capaz de produzir materiais e que, para isso, pode se envolver em projetos de produção, ganhar experiência, participar de formações e receber apoio para a produção do material. O autor também declara que os materiais didáticos devem se estruturar em torno das necessidades e dos interesses dos estudantes e, concomitantemente, atender às demandas dos professores e das instâncias administrativas.

Nesta dissertação, usaremos os termos “material didático”, “sequência didática”, “sequência de atividades” e “material de apoio” como expressões intercambiáveis, uma vez que no *site* do Observatório do Movimento pela Base foram empregadas as duas últimas expressões e, de acordo com Santo (2016), podemos denominar “material didático” todo recurso que auxilia o processo de ensino e de aprendizagem.

Da mesma maneira, optamos por tratar o material didático selecionado como um objeto e não como fonte. Também tratamos o material de produção textual do Observatório do Movimento pela Base como um gênero textual/discursivo híbrido, ou seja, um gênero textual/discursivo no qual outros estão superpostos (Santana, 2017). As sequências didáticas ou sequências de atividades por si só são um gênero textual/discursivo e nelas estão contidos os gêneros narrativos conto de mistério, de terror, de fadas e fantástico.

Além disso, é pertinente mencionar que todo material didático é produzido dentro de um contexto sócio-histórico específico no qual alunos e professores estão inseridos. Os materiais de apoio ao professor do Observatório do Movimento pela Base abrangem as diversas disciplinas escolares, como Matemática, Português, História e Geografia, e foram produzidos por profissionais com formação na área da educação e em campos específicos de ensino.

Apesar de termos acesso a essas informações por meio do *site* da rede, as sequências de atividades aqui analisadas não possuem autoria identificada em seus arquivos. Os dados que conseguimos obter na página da *web* do Movimento pela Base indicam a existência de um conselho consultivo, apresentado por meio de uma lista de oito profissionais, e um conjunto de vinte e oito empresas e fundações entre apoiadoras, doadoras e integrantes do conselho deliberativo.

As propostas que serão analisadas foram publicadas como material de apoio ao professor e são direcionadas aos 5º, 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. Além disso, elas possuem de 19 a 21 páginas cada uma, são estruturadas de forma idêntica e possuem as mesmas orientações para os professores. Por esse motivo, optamos por não tratar das propostas de maneira individualizada.

Quanto ao suporte, conforme Chartier (1998, p. 17) salienta, “[d]eve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir), e sublinhar o fato de que não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor”. Assim, reforçamos que o material impresso ainda exerce um papel de destaque em grande parte das instituições educacionais e que os materiais didáticos digitais não são uma realidade para todo o país.

De modo análogo, não é necessário o apoio de ferramentas digitais para utilizar as sequências de atividades aqui analisadas e nelas não há indicações de que as

atividades devem ser feitas em sala por meio das TDIC. Logo, esses materiais de apoio não podem ser considerados materiais digitais.

As quatro propostas de produção textual analisadas nesta pesquisa estão organizadas por meio de quatro etapas compostas por seções idênticas, conforme apresentado no Quadro 1, no capítulo anterior, página 67. A primeira etapa, denominada “Contextualização do campo, do gênero e do tema” apresenta ao professor as características da tipologia narrativa e algumas especificidades dos gêneros abordados pela sequência de atividades.

Além disso, aparece nessa etapa a subdivisão “Proposta de contextualização do campo, do gênero e do tema”, que é formada por perguntas que fomentam o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e a criação de hipóteses sobre o assunto e o gênero textual a serem tratados no módulo. Ainda há a indicação dos autores do material didático quanto à adaptação da aplicação dos questionamentos com adaptações dos educadores de acordo com o contexto de cada turma.

Já na segunda etapa, “Análise do gênero”, são apresentadas as seguintes subdivisões:

- “Atividade de análise do gênero”: há um exemplar do gênero a ser trabalhado em cada unidade para os estudantes identificarem características composicionais do gênero textual/discursivo sem a exposição explícita da teoria por parte do professor.
- “Interpretação textual”: contém questões relacionadas ao exemplar de gênero textual/discursivo lido.
- “Análise do contexto de produção e circulação e da forma composicional do gênero”: é composta por exercícios referentes à identificação de elementos que compõem o gênero estudado em cada módulo.
- “Análise linguística/semiótica”: tem perguntas ligadas à linguagem usada no exemplar do gênero trabalhado.

Por seu turno, a terceira etapa, intitulada “Produção textual”, contém três subdivisões descritas a seguir:

- “Proposta de produção textual”: formada por instruções de todos os elementos que devem compor a produção textual do estudante. Todas as propostas de produção textual possuem textos de apoio para ajudar os educandos durante a prática escrita.

- “Ficha de planejamento”: contém espaços com instruções para que os alunos planejem o texto de acordo com as tarefas solicitadas na proposta de produção textual.
- “Folha de produção”: espaço de vinte linhas para os estudantes produzirem a sua redação.

Na quarta etapa, “Análise dos resultados e reescrita”, há duas subdivisões: “Tabelas de análise de resultados da produção textual” e “Tabelas de análise de resultados de atividades em grupo”. Na primeira subdivisão são disponibilizadas rubricas de correção utilizadas pelo professor para realizar a avaliação dos textos. Ela também pode ser usada antes da produção para que os alunos saibam quais são os critérios avaliativos e após a devolução da redação corrigida para que os estudantes saibam quais aspectos acertaram e quais precisam melhorar de acordo com o tema, a composição do gênero, o uso dos textos de apoio, os recursos coesivos empregados e a modalidade.

Nas “Tabelas de análise de resultados de atividades em grupo”, são avaliados o desempenho e a participação dos alunos durante as atividades realizadas em grupos. Por intermédio delas é possível avaliar se os estudantes conseguiram resolver os conflitos com os colegas da equipe. Além do mais, na quarta etapa, há uma indicação para o educador disponibilizar novamente a folha pautada de vinte linhas para os discentes reescreverem os textos de acordo com as correções.

Em referência à etapa 1 que contextualiza o gênero trabalhado na sequência de atividades, os gêneros textuais/discursivos sempre pertencem a uma tipologia textual predominante, ou seja, eles podem possuir mais do que apenas uma tipologia, mas sempre há uma que se destaca ao longo do texto por ser a que está presente em mais partes dele. Assim, todos os gêneros aqui analisados, isto é, contos, pertencem à tipologia textual narrativa e, por isso, possuem uma estrutura e elementos composicionais em comum (Köche *et al.*, 2014; Köche; Marinello, 2017).

Conforme explicamos no capítulo teórico, os textos narrativos são aqueles que têm uma situação inicial com conflito ou complicação, um desenvolvimento com clímax e um desfecho. Além disso, essa tipologia possui enredo, personagens, tempo, espaço e narrador (Köche *et al.*, 2014; Köche; Marinello, 2017).

Assim, para diferenciar os contos, que são narrativas curtas, devemos levar em consideração suas especificidades. Os contos de mistério, ou de enigma, sempre têm

uma situação a ser resolvida por intermédio do raciocínio lógico que, geralmente, caracteriza-se como um crime (Köche; Marinello, 2017).

Já o conto fantástico, ou maravilhoso, possui elementos sobrenaturais, surreais, que não podem ser compreendidos a partir das leis que governam/regulam o mundo. Assim, a ambiguidade que faz a narrativa flutuar entre o real e o sobrenatural são indissociáveis (Souza e Souza, 2021; Marinello, 2009).

O conto de terror, por sua vez, possui como temáticas a ficção e a fantasia. Além de provocar medo e horror nos leitores, esse gênero textual costuma ter um fundo moral, pois os personagens, muitas vezes, podem sofrer com assombrações ou perseguir alguém, o que viola as leis do mundo social. Segundo Carvalho (2021, p. 214) “[...] nos contos de terror observa-se o universo íntimo dos personagens invadido e desvelado, apontando para aspectos da degradação humana”.

Por fim, os contos de fadas são narrativas transmitidas oralmente de geração em geração. Apesar de possuir elementos composicionais fantásticos, como príncipes e princesas, fadas e feitiços, esse gênero textual/discursivo provoca reflexões sobre questões existenciais e apresenta “[...] experiências e ensinamentos que abordam questões como a morte, a pobreza, a discriminação, a doença, a inveja e desentendimentos de todo tipo” (Valenzuela, 2024, p. 132).

De acordo com as habilidades preconizadas pela BNCC (Brasil, 2018), recomenda-se o trabalho com os contos em sala de aula em diversas etapas do processo de ensino e de aprendizagem de línguas e, nas sequências de atividades, o conto de mistério foi direcionado ao 7º ano; o de terror ao 8º; o de fadas ao 5º; e o fantástico ao 6º ano.

Na próxima subdivisão, apresentamos a análise dos materiais de apoio articulados com o nosso referencial teórico.

4.2. Análise do material didático do Observatório Movimento pela Base

Antes de iniciarmos a análise, é importante afirmarmos novamente que o material didático objeto desta pesquisa está estruturado de forma idêntica no que diz respeito à sua organização em etapas e subdivisões e às instruções dadas por seus autores. Desse modo, optamos por ilustrar os trechos das sequências de atividades do Observatório do Movimento pela Base de forma alternada entre os contos de mistério, de fadas, de terror e fantástico para reforçar tal característica.

Na etapa 1, “Contextualização do campo, do gênero e do tema”, é indicado um espaço para troca de experiências e para instigar os estudantes a explicitarem seus conhecimentos prévios e a elaboração de hipóteses sobre o assunto e o gênero textual/discursivo a ser tratado, no caso, cada um dos contos. Esse momento é norteado por um conjunto de perguntas, como apresentado nas figuras 1 e 2.

Figura 1 – Reprodução da página 3 da sequência de atividades: conto de mistério.

Proposta de contextualização do campo, do gênero e do tema

1. Você já ouviu falar no gênero conto? O que seria isso?
2. E no gênero conto de mistério? Quais assuntos você acredita que podem estar presentes nesse tipo de conto?
3. Algumas vez já aconteceu algo em sua casa ou em algum lugar que você frequenta e ninguém soube explicar o porquê de isso ter acontecido? Se sim, registre essa experiência de forma resumida.
4. O que você costuma fazer diante de um evento inexplicável?

Fonte: Sequência de atividades - gênero textual: conto de mistério. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/anexo-1-ficha-lp-7o-ano-fundamental-sequencia-de-atividade-genero-conto-de-misterio-2022-10-v01.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

Figura 2 – Reprodução da página 3 da sequência de atividades: conto de fadas.

Proposta de contextualização do campo, do gênero e do tema

1. Você já ouviu falar no gênero conto de fadas? O que seria isso?
2. Cite exemplos de contos de fadas sobre os quais já ouviu falar.
3. Quais assuntos você acredita que podem estar presentes no conto de fadas?
4. Há elementos nos contos de fadas que podem nos dar medo? Se, sim quais seriam eles?
5. Você acha que o medo tem alguma função? Discuta essa questão com seus colegas e, em seguida, exponha a resposta para o restante da turma.

Fonte: Sequência de atividades - gênero textual: conto de fadas. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/12/anexo-1-ficha-lp-5o-ano-fundamental-sequencia-de-atividade-genero-conto-de-fadas-2022-11-v01.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

A partir dessas duas ilustrações das perguntas realizadas pelo material didático aos alunos, podemos perceber que elas abordam elementos relacionados às

especificidades do gênero textual/discursivo. A categoria *available designs* evidencia-se, pois, os estudantes têm a oportunidade de mobilizar sua herança cultural relacionada aos contos e as suas temáticas para construírem novos significados para e no mundo (Kalantzis *et al.*, 2020).

Além disso, de acordo com Freire (1989, p. 9), “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Por essa razão, as vivências e os conhecimentos prévios dos estudantes são relevantes e necessários para que eles possam construir novos significados e passar por todas as etapas do *design* de forma efetiva.

Antes do início da segunda etapa há a indicação da adaptação das perguntas de acordo com o contexto de cada turma caso o professor perceba que seja necessário. Também ocorre a sugestão do emprego das metodologias Sala de Aula Invertida e Roda de Conversa durante a contextualização e o trabalho com os gêneros textuais/discursivos, conforme exemplificamos a seguir nas figuras 3 e 4⁴.

Figura 3 – Reprodução da página 4 da sequência de atividades: conto de terror. Sala de aula invertida

Nessa metodologia de trabalho, o professor deve propor aos alunos que pesquisem e registrem informações sobre o tema da sequência de atividades (no caso do exemplo acima, o medo e o desconhecido) e sobre o gênero conto de terror. Quando as pesquisas estiverem prontas, o professor deve dividir a turma em grupos e distribuir a atividade de contextualização do campo, do gênero e do tema. Os grupos devem, então, discutir as questões e, após chegarem a um consenso sobre elas, registrar as respostas por escrito.

Quando as questões estiverem respondidas, o professor deve pedir aos grupos que apresentem aos demais estudantes suas respostas. Não é necessário que todos os grupos apresentem todas as repostas. O professor deve selecionar entre dois e três grupos para cada pergunta. Em seguida, deve comparar e analisar as respostas dadas, indicando como elas se apoiam na construção do saber visado. Por fim, a partir do que foi apresentado, deve conduzir a turma à compreensão necessária para contextualização adequada sobre o campo, o gênero ou sobre o tema, a depender do objetivo de cada pergunta.

Fonte: Sequência de atividades - gênero textual: conto de terror. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/anexo-1-ficha-lp-8o-ano-fundamental-sequexxencia-de-atividade-gexxxenero-conto-de-terror-2022-10-v01-1.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

⁴ Notamos que em alguns trechos do material didático há questões de diagramação que acarretaram a separação incorreta de sílabas nas imagens aqui representadas.

Figura 4 – Reprodução da página 4 da sequência de atividades: conto fantástico.

Roda de conversas

Na roda de conversas, o professor deve, se possível, organizar a turma em círculo ou meia-lua e utilizar as perguntas motivadoras de apresentação do campo, do gênero e do tema como um roteiro para condução de uma conversa com e entre os estudantes. A cada pergunta feita, o professor deve, a partir das respostas dadas pelos estudantes, organizar e construir a resposta adequada para uma contextualização efetiva do campo, do gênero ou do tema, a depender do objetivo de cada questão.

Fonte: Sequência de atividades - gênero textual: conto fantástico. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/anexo-1-ficha-lp-6o-ano-fundamental-sequencia-de-atividade-genero-conto-fantastico-2022-10-v01.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

Na sequência, a etapa 2, em suas subdivisões, explora aspectos específicos que compõem a compreensão do enredo e de especificidades linguísticas. Na subdivisão “Atividade de análise do gênero” é disponibilizado um exemplar do gênero textual/discursivo a ser lido na tentativa de ilustrar para os discentes o texto que deve ser estudado e produzido ao longo da sequência de atividades.

No conto de mistério, foi empregado “O Grande Mistério”, de Stanislaw Ponte Preta, que trata de um cheiro misterioso que emanava da sala de visitas de uma casa que pertencia a uma família abastada. Os funcionários levantaram hipóteses e limpavam diversas vezes o cômodo, mas nada tirava o odor do cômodo. Após muitos dias de buscas todos, finalmente, descobriram a origem do cheiro: Giselinha, a filha do casal, fizera cocô dentro de uma jarra da dinastia Ming.

No conto de terror, “O que a lua traz consigo”, de H. P. Lovecraft, o protagonista odeia a lua, pois ela transforma elementos familiares em coisas que causam horror ou estranheza. Ao longo do conto, jardins e lagos, por exemplo, são transformados em lugares que possuem rostos mortos e em pântanos. Para dar fim a essas alucinações que causam sofrimento e pavor, o protagonista resolve se jogar nas águas pútridas.

Já o conto de fadas disponibilizado foi “A Bela Adormecida”, um clássico da literatura mundial que conta a história de Aurora, uma princesa que, durante o banquete em comemoração ao seu nascimento, foi amaldiçoada por uma feiticeira. Assim, quando a menina completou quinze anos, a maldição se concretizou: ela espetou o seu dedo em uma agulha e caiu em sono profundo, apesar dos esforços de seu pai ao fazer desaparecer todas as agulhas do reino. Muitos príncipes tentaram

despertar Aurora, mas, quando o prazo de cem anos se esgotou, um deles finalmente foi bem-sucedido e a moça despertou. Eles se casaram e viveram felizes para sempre.

Como exemplar de conto fantástico, foi escolhido “Os dragões”, de Murilo Rubião, que trata da educação de dragões recém-chegados à cidade do narrador. Boatos espalhados por um vigário e o desconhecimento da população impediram que o ensino se efetivasse e apenas as crianças brincavam com os dragões furtivamente. Após várias discussões, finalmente, os dragões foram entregues ao narrador para que os educasse. Passado algum tempo, os dragões morreram de moléstias desconhecidas, restando apenas dois, Odorico e João. Frequentemente, eles iam ao bar, embriagavam-se, furtavam para alimentar o vício e eram presos. O narrador, como professor, tentava ajudá-los, mas Odorico foi morto após se envolver em caso extraconjugal e João chegou à maioridade, ficou muito popular na cidade e, um dia, desapareceu. Aos moradores do local restou apenas especular e esperar que outros dragões fossem para lá.

Podemos perceber que os autores do material fizeram escolhas pertinentes durante a seleção dos textos utilizados como exemplares dos gêneros textuais/discursivos estudados, pois são contos de autores reconhecidos pela escrita dos gêneros indicados.

Na subdivisão “Interpretação textual” são feitas perguntas sobre a obra lida. Conforme ilustramos na figura 5, os questionamentos abordam elementos referentes à compreensão global do que foi expresso pelo conto de mistério de Stanislaw Ponte Preta, sem foco em características composicionais ou gramaticais.

Figura 5 - Reprodução da página 7 da sequência de atividades: conto de mistério.

ATIVIDADE 1 – INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

1. Qual acontecimento estranho chama a atenção dos moradores da casa em se passa o conto?
2. Quais explicações aparecem para esse acontecimento ao longo do conto?
3. Qual a classe social da família que mora na casa? Justifique sua resposta
4. De que formas tentaram resolver o problema?
5. Quem era o culpado pelo problema?

Fonte: Sequência de atividades - gênero textual: conto de mistério. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/anexo-1-ficha-lp-7o-ano-fundamental-sequencia-de-atividade-genero-conto-de-misterio-2022-10-v01.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

Já na subdivisão “Análise do contexto de produção e circulação e da forma composicional do gênero” encontramos perguntas relacionadas à estrutura característica dos textos narrativos e a algumas especificidades que cada conto possui, de acordo com o exemplificado na figura 6.

Figura 6 - Reprodução da página 7 da sequência de atividades: conto de mistério.
ATIVIDADE 2 – ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO E DA FORMA COMPOSICIONAL DO GÊNERO

1. Quais são os personagens do conto?
2. Onde a história se passa?
3. Existe um tempo determinado em que a história se passa? Se sim, como é possível saber qual é o tempo?
4. Todo conto de mistério, como o próprio nome diz, apresenta um mistério a ser solucionado. Qual é o mistério do conto lido?
5. Antes da resolução desse mistério, o autor cria um clima de suspense na narrativa. Como isso foi feito no conto *O Grande Mistério*?
6. Qual é o conflito do conto?
7. Qual é o clímax do conto?
8. Qual é o desfecho do conto?

Fonte: Sequência de atividades - gênero textual: conto de mistério. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/anexo-1-ficha-lp-7o-ano-fundamental-sequencia-de-atividade-genero-conto-de-misterio-2022-10-v01.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

Depois, na subdivisão “Análise linguística/semiótica” são feitos questionamentos acerca de aspectos linguísticos, como escolha vocabular, coesão e coerência, semântica e uso dos discursos direto e indireto. Além disso, novamente, há sugestões ao professor para que ele leve em consideração o contexto da sua turma ao aplicar as atividades propostas ao longo de toda a etapa 2.

Figura 7 - Reprodução da página 7 da sequência de atividades: conto de mistério.
ATIVIDADE 3 – ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

A atividade de análise linguística/semiótica desta sequência de atividades tem por finalidade trabalhar aspectos relacionados à construção de descrições.

1. Ao longo do conto, há diversas descrições relacionadas ao cheiro que perturba os moradores da casa. No trecho abaixo, quais palavras ou expressões são utilizadas para construir essa descrição?

Há dias já que buscavam uma explicação para os odores esquisitos que vinham da sala de visitas. Primeiro houve um erro de interpretação: o quase imperceptível cheiro foi tomado como sendo de camarão.

2. Classifique as palavras e as palavras das expressões que são utilizadas para construir as descrições do cheiro no trecho lido?
3. Por que os recursos empregados na construção das descrições do cheiro o caracterizam como algo negativo?

Fonte: Sequência de atividades - gênero textual: conto de mistério. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/anexo-1-ficha-lp-7o-ano-fundamental-sequencia-de-atividade-genero-conto-de-misterio-2022-10-v01.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

Nesta subdivisão, os autores da sequência de atividades fazem uma ressalva quanto à extensão dos exercícios propostos. De acordo com eles, o objetivo deles é exemplificar diversas possibilidades de abordagens para o curso da análise do contexto comunicativo e da forma composicional dos contos.

Assim, conforme ilustramos nas figuras 8 e 9, primeiramente, indica-se uma leitura coletiva dirigida em voz alta e, em seguida, o trabalho com as questões das atividades de 1 a 3 por intermédio da produção em grupo ou da rotação por estações.

Figura 8 - Reprodução da página 8 da sequência de atividades: conto de fadas.
Produção em grupo

Nesse caso, o professor deve dividir a turma em grupos, entregar a versão das atividades mais adequada ao contexto de ensino a cada um deles e determinar um tempo para sua realização. Ao término do trabalho das equipes, o professor deve fazer a correção das questões. Nesse processo, é possível pedir aos grupos que apresentem suas respostas à turma e, sempre que necessário, elas devem ser complementadas, a partir de respostas de outros grupos ou de intervenções do próprio professor, a fim de que se alcance as respostas esperadas.

Fonte: Sequência de atividades - gênero textual: conto de fadas. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/12/anexo-1-ficha-lp-5o-ano-fundamental-sequencia-de-atividade-genero-conto-de-fadas-2022-11-v01.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

Figura 9 - Reprodução da página 9 da sequência de atividades: conto de terror.
Rotação por estações

Ao empregar essa estratégia metodológica, o professor deve criar um conjunto de três ou mais atividades diferentes (que podem ser baseadas nas atividades anteriormente disponibilizadas). Cada uma delas precisa abordar um dos aspectos visados por esta etapa da sequência: elementos temáticos; elementos do contexto de produção e circulação; elementos da forma composicional do gênero; e elementos linguísticos. Em seguida, a turma deve ser dividida em grupos, os quais deverão passar por todas as estações, realizando cada uma das atividades. Quando todos os grupos realizarem todas as atividades, o professor deve sistematizar os aspectos teóricos contidos nas estações sobre os elementos contexto de produção e circulação, os elementos da forma composicional do gênero, os elementos temáticos e os aspectos de análise linguística, reconstituindo, assim, informações relevantes para a continuidade da implementação da sequência.

Fonte: Sequência de atividades - gênero textual: conto de terror. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/anexo-1-ficha-lp-8o-ano-fundamental-sequencia-de-atividade-gexxxenero-conto-de-terror-2022-10-v01-1.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

Podemos observar, após a descrição e exemplificação da etapa 2, “Análise do gênero”, que a categoria *designing* é contemplada, pois há exploração de todo o processo de produção e das especificidades linguísticas do gênero. Além disso, ao longo do *designing*, os *designs* disponíveis de significado não são limitantes e nem necessariamente reproduzidos, uma vez que continuamente “[...] retrabalhamos e revemos o mundo como o encontramos” (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 174).

Dessa maneira, o “[d]esigning sempre envolve uma injeção de interesse orientadores do *designer* e de suas experiências culturais, de sua subjetividade e de suas identidades” (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 174). Identificamos a categoria *designing* no material didático analisado, pois, na etapa 1, os alunos têm a oportunidade de usar suas experiências e seus conhecimentos prévios e, a partir disso, na etapa 2, eles aliam esses subsunçores aos novos conhecimentos que começam a estruturar ao realizar as atividades propostas.

Logo após, na etapa 3, “Produção textual”, é evidenciado que os autores almejam que os alunos mobilizem os conhecimentos colocados em prática e estruturados durante a sequência de atividades das etapas 2 e 3 para a produção efetiva dos contos de mistério, de fadas, de terror e fantástico.

Para isso, são disponibilizadas propostas de produção textual com instruções e textos de apoio de média a longa extensão. Todas elas são iniciadas com uma

contextualização do papel do educando, seguida das tarefas a serem cumpridas pela turma.

No conto de mistério, os estudantes devem se imaginar como participantes de um concurso de redações da secretaria de cultura de sua cidade que receberão imagens com os elementos que obrigatoriamente farão parte do texto deles. Além do mais, eles devem resolver um crime a partir das imagens disponibilizadas pelo professor, dar um título a ele e escrevê-lo na terceira pessoa.

Já no conto de fadas, os alunos devem se colocar como participantes de um concurso de contos em um *site* de literatura e imaginar que se depararam com uma notícia, intitulada “A Mulher que não sente medo ajuda cientistas a tratar fobias”, sobre uma mulher sem medo que, por sua vez, será a protagonista do conto. A partir disso, a turma deve escrever o conto de fadas em terceira pessoa, motivar uma reflexão acerca de um valor ou questão social, dar um título a ele e apresentar no texto elementos da tipologia narrativa, isto é, introdução, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho, além de apresentar personagens, tempo e espaço.

Por seu turno, durante a produção do conto de terror, os alunos devem se imaginar como colaboradores de um site de literatura de terror e de fantasia que, no próximo mês, homenageará H. P. Lovecraft. Por esse motivo, os contos devem conter características encontradas na obra desse autor, ter um título e, como texto de apoio, foi disponibilizada uma reportagem intitulada “Como H.P. Lovecraft criou as bases do terror moderno na cultura pop [ANÁLISE]”, para os alunos escolherem quais elementos da literatura de Lovecraft usarão em suas redações. Essas temáticas são referentes à loucura; a criaturas horrendas; à mistura de fantasia e de ficção científica; sentimentos de desamparo e de angústia incontrolláveis em seus personagens.

No conto fantástico, os discentes devem produzir uma coletânea de contos para compor o acervo de livros da biblioteca da escola. Em cada redação, animais fantásticos ou mágicos devem ser os protagonistas, os aspectos da tipologia narrativa devem ser abordados e a escrita deve ser em terceira pessoa.

Em seguida, há a subdivisão “Ficha de planejamento”. Além de ter a intenção de organizar as informações necessárias para a prática escrita dos contos, uma vez que todo o conhecimento estruturado nas outras etapas devem ser mobilizados e aplicados nesta parte do material, ela também situa o gênero em sua esfera de produção e ajuda os alunos a entenderem a sua função comunicativa.

Nessa ficha devem ser preenchidos o foco narrativo; o tempo da narrativa; o espaço em que o conto se passará e a sua descrição; o personagem principal e a sua aparência, suas características psicológicas e sua história de vida; os outros personagens além do protagonista; o enredo (situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho).

Todas as partes da ficha de planejamento foram organizadas com explicações e perguntas objetivas e claras. Também verificamos que essas orientações e questões buscam promover a criticidade em relação ao gênero e ao seu uso social por parte dos estudantes.

Logo depois, é disponibilizada uma folha de produção textual com vinte linhas para a escrita dos contos. E, de acordo com os produtores do material didático, a ação de o aluno se colocar no lugar de um participante de um concurso literário, por exemplo, pode ser materializada dentro da escola a fim de tornar a prática de produção textual em algo concreto e situado.

Dessa forma, ao longo da etapa 3, o *redesigned* é contemplado, pois trata da transformação após o *designing* e tem como princípio a reconfiguração e reorganização das informações e dos conhecimentos. Da mesma maneira, o *redesigned* “[...] passa a se juntar, de alguma forma, ao repertório de *designs* disponíveis, proporcionando aberturas para novos *designs*” (Kalantzis et al., 2020, p. 175).

Além do mais, o *redesigned* é um movimento de devolver ao mundo algo já conhecido anteriormente de modo a deixar um “[...] legado de transformação que, por sua vez, também transforma o próprio *designer*” (Kalantzis et al., 2020, p. 175). Assim, o *designer*, ou aprendiz, passa a exercer a sua subjetividade durante os processos comunicacionais e de resignificação e, como os significados construídos são sempre novos, “[...] o *designer* se refaz em seu trabalho de *design*” (Kalantzis et al., 2020, p. 176).

Ainda de acordo com Kalantzis et al. (2020), os gêneros textuais/discursivos, quando diversos, podem proporcionar aos seus usuários a possibilidade de integrar determinados espaços de ação e de interação sociais. Assim, ao aumentarmos o nosso conhecimento sobre os gêneros textuais/discursivos, podemos ampliar o potencial linguístico que os domínios de poder e de atividades sociais requerem.

Portanto, se a produção textual for devidamente contextualizada, direcionada a públicos diversos e, eventualmente, colocada em prática, maior será o aprendizado

dos educandos e, conseqüentemente, mais enriquecido será o seu repertório. Conforme Kalantzis *et al.* (2020, p. 128) ressaltam, “[e]m termos de linguagem, a escolarização tem o potencial de preparar os alunos para usar uma variedade de gêneros com uma ampla gama de possíveis aplicações sociais”.

Em nossas análises consideramos que seria interessante a inserção de mais exemplares dos gêneros narrativos trabalhados nas sequências de atividades para potencializar o contato dos alunos com a cultura letrada, com conteúdo de qualidade e que pudessem proporcionar ao alunado mais momentos de reflexão sobre os assuntos abordados.

As produções dos contos de mistério, de fadas, de terror e fantástico feitas à mão, em uma folha pautada delimitada em vinte linhas, podem ser consideradas multimodais e/ou multissemióticas. Fundamentamos tal afirmação por intermédio da proposição de Ribeiro (2016, p. 41-42) de que “[...] mesmo uma redação produzida com palavras manuscritas tem sua camada de imagem, com certa preocupação de margens, parágrafos, leiaute, ou seja, há, além da expressão verbal, uma expressão gráfica”, o que ela denomina de “sutilmente multimodal”.

Outro detalhe relevante destacado pelos autores da sequência de atividades é que, na contextualização e nos comandos da proposta, os elementos principais que não devem passar despercebidos durante a escrita dos contos pelos alunos são aqueles em negrito e relacionados ao contexto comunicativo, ou seja, tema, gênero textual/discursivo, interlocutores e finalidade. Isso pode ser caracterizado, a partir da teoria dos multiletramentos, como instrução explícita, pois tem em vista a compreensão analítica e crítica dos conteúdos e das instruções em circunstâncias de aprendizagem (Pinheiro, 2021). Na figura 10 ilustramos uma das propostas de produção textual.

Figura 10 - Reprodução da página 10 da sequência de atividades: conto de terror.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Você colabora como produtor de contos para um site destinado a **amantes de literatura de terror e fantasia**. Ao longo do próximo mês, os idealizadores do site decidiram homenagear o escritor H. P. Lovecraft com a publicação de vários **contos de terror**, produzidos pelos colaboradores da plataforma. Segundo as regras do evento, **as produções devem apresentar características frequentemente encontradas na obra Lovecraft**. Você, então, decidiu participar da produção dos textos. Para isso, a fim de buscar inspiração para a escrita de seu conto, você pesquisou mais sobre Lovecraft. Ao longo da pesquisa, você deparou-se com a reportagem reproduzida abaixo. Com base nas informações contidas nessa reportagem, ao produzir seu conto de terror, você deverá abordar ao menos dois elementos presentes na obra de Lovecraft e mencionados no texto abaixo.

Importante: não se esqueça de dar um título a seu conto.

Fonte: Sequência de atividades - gênero textual: conto de terror. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/anexo-1-ficha-lp-8o-ano-fundamental-sequexxencia-de-atividade-gexxxenero-conto-de-terror-2022-10-v01-1.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

Ademais, para a implementação da etapa 3, de produção textual, os produtores do material de apoio indicam que o educador analise o contexto de produção textual junto com os alunos com a finalidade de evidenciar os seus elementos principais. Essa consideração dos autores das sequências de atividades condiz com o que Freire (1987) exprime: nenhum texto pode ser dissociado de seu contexto de produção, pois os atos de ler e de escrever devem ser percebidos com criticidade.

Ainda segundo os estudos freireanos (1996), não existe educador sem aluno e aluno sem educador, o que resulta em uma aprendizagem simultânea de ambas as partes. Essa afirmação é reforçada por Kalantzis *et al.* (2020, p. 177) ao explicarem que

[...] uma pedagogia dos multiletramentos requer que reconheçamos o papel central da agência no processo de construção de significado. Por meio desse reconhecimento, busca-se, assim, criar uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e até emancipadora.

Constantemente, as instruções do material didático reforçam a participação e a mediação do professor. Podemos notar esse movimento a partir da sugestão de que, na subdivisão de produção textual, os autores solicitam que o docente relembre os alunos de recorrerem aos saberes estudados ao longo da sequência de atividades,

principalmente, ao contexto de produção e de circulação, à forma composicional do gênero e aos elementos linguísticos.

Na quarta e última etapa do material, denominada “Análise dos resultados e reescrita”, almeja-se analisar os resultados obtidos a partir da produção textual dos estudantes. Para isso, os contos devem ser recolhidos pelo educador e corrigidos de acordo com as tabelas de análise de resultados da produção textual, que possuem rubricas de avaliação. Essas rubricas foram organizadas em tabelas de correção e foram elaboradas com base nas orientações do material “Avaliação Formativa: Avalia e Aprende”, do Instituto Reúna.

As rubricas de gênero e aspectos temáticos verificam se as características do texto narrativo, as especificidades do gênero conto e os comandos da proposta foram contemplados. Já as rubricas referentes aos aspectos linguísticos são especificadas como o emprego da modalidade formal da língua e dos elementos de coesão. A modalidade está ligada aos aspectos gramaticais, com foco na ortografia e na pontuação. Por sua vez, a coesão diz respeito à ação de averiguar se as partes do texto foram conectadas de forma efetiva e se os conectivos foram usados de modo variado. Exemplificamos essas rubricas a seguir nas figuras 11 e 12.

Figura 11 - Reprodução da página 19 da sequência de atividades: conto fantástico.
TABELAS DE ANÁLISE DE RESULTADOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL

	Desejável	Básico	Abaixo do básico	Insuficiente
Rubrica de Gênero e aspectos temáticos	O conto apresenta animais fantásticos ou mágicos. Além disso, o texto apresenta todos os elementos da narrativa: personagem, tempo e lugar. Há os cinco elementos constituintes do enredo: situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho.	O conto apresenta animais fantásticos ou mágicos, mas apresenta apenas dois dos elementos da narrativa: personagem, tempo ou espaço. Há ao menos quatro elementos constituintes do enredo: situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho.	O conto apresenta animais fantásticos ou mágicos. Além disso, o texto apresenta apenas dois dos elementos da narrativa: personagem, tempo ou espaço. Há ao menos três elementos constituintes do enredo: situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho.	O conto não apresenta animais fantásticos ou mágicos. Além disso, o texto apresenta apenas dois ou um dos elementos da narrativa: personagem, tempo ou espaço. Há dois ou um dos elementos constituintes do enredo: situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho.
Nome do estudante				
Nome do estudante				
Nome do estudante				

Fonte: Sequência de atividades - gênero textual: conto fantástico. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/anexo-1-ficha-lp-6o-ano-fundamental-sequencia-de-atividade-genero-conto-fantastico-2022-10-v01.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

Figura 12 - Reprodução da página 19 da sequência de atividades: conto fantástico.

	Desejável	Básico	Abaixo do básico	Insuficiente
Rubrica de aspectos linguísticos (uso da modalidade formal da língua e elementos de coesão)	O estudante apresenta um texto com raros desvios de ortografia e de uso de ponto final e vírgula. Além disso, faz uso excelente de elementos coesivos, tais como conjunções, pronomes e sinônimos, favorecendo, assim, a progressão das ideias.	O estudante apresenta um texto com poucos desvios de ortografia e de uso de ponto final e vírgula. Além disso, faz bom uso de elementos coesivos, tais como conjunções, pronomes e sinônimos. Em poucos momentos do texto, há problemas na progressão das ideias.	O estudante apresenta um texto com alguns desvios de ortografia e de uso de ponto final e vírgula. Além disso, faz pouco uso de elementos coesivos, tais como conjunções, pronomes e sinônimos, o que prejudica, em alguns momentos, a progressão das ideias.	O estudante apresenta um texto com muitos desvios de ortografia e de uso de ponto final e vírgula. Além disso, faz raro uso de elementos coesivos, tais como conjunções, pronomes e sinônimos, o que prejudica, em muitos momentos, a progressão das ideias.
Nome do estudante				
Nome do estudante				
Nome do estudante				

Fonte: Sequência de atividades - gênero textual: conto fantástico. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/anexo-1-ficha-lp-6o-ano-fundamental-sequencia-de-atividade-genero-conto-fantastico-2022-10-v01.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

A partir da correção, é possível compreender se os textos foram produzidos conforme o que foi solicitado pela proposta e o que precisa ser melhorado para que atinjam plenamente a situação comunicacional na qual os contos estão inseridos. Entretanto, não podemos deixar de notar que as rubricas não consideram aspectos ideológicos e discursivos, somente têm em conta a forma composicional e o assunto abordados.

De acordo com as instruções dos produtores das sequências de atividades, caso o professor acredite ser necessário que os alunos reescrevam os contos, ele deve especificar os pontos que devem ser levados em consideração durante a segunda produção do texto e entregar, novamente, a folha pautada de vinte linhas.

Também há uma “Tabela de análise de resultados de atividades em grupo” para que o educador possa avaliar se os alunos conseguiram trabalhar em equipe, o que exemplificamos a seguir na figura 13.

Figura 13 - Reprodução da página 19 da sequência de atividades: conto de mistério.
TABELAS DE ANÁLISE DE RESULTADOS DE ATIVIDADES EM GRUPO

	Desejável	Básico	Abaixo do básico	Insuficiente
Rubrica de engajamento na realização de atividades em grupo	O estudante colaborou ativamente durante a realização da atividade. Diante de conflitos com os colegas do grupo, soube resolvê-los de maneira pacífica e coerente, recorrendo ao professor sempre que necessário.	O estudante colaborou, na maior parte do tempo, durante a realização da atividade. Diante de conflitos com os colegas do grupo apresentou algumas dificuldades para resolvê-los.	O estudante colaborou pouco durante a realização da atividade. Diante de conflitos com os colegas do grupo, apresentou muitas dificuldades para resolvê-los.	O estudante quase não colaborou durante a realização da atividade. Diante de conflitos com os colegas do grupo, não soube como resolvê-los.
Nome do estudante				
Nome do estudante				

Fonte: Sequência de atividades - gênero textual: conto de mistério. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/anexo-1-ficha-lp-7o-ano-fundamental-sequencia-de-atividade-genero-conto-de-misterio-2022-10-v01.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

A avaliação somativa em uma sequência didática, de acordo com Dolz *et al.* (2013, p. 91), é “[u]ma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional”. Os autores salientam, ainda, que esse tipo de avaliação deve ser realizado restritamente sobre a produção textual final, o que também é sugerido nos materiais didáticos aqui analisados.

Considerando os materiais aqui analisados e que trabalham os gêneros textuais/discursivos conto de mistério, de fadas, de terror e fantástico, podemos dizer que eles proporcionam oportunidades de prática de multiletramentos nos anos finais do Ensino Fundamental. Além de terem características dos *designs*, possibilitam, também, o emprego de múltiplas linguagens, como a escrita, a oral, a gestual e a imagética, que são abordadas durante a realização das atividades propostas e ao longo da produção textual.

Exemplos disso são a “Contextualização do campo, do gênero e do tema”, a “Análise do gênero” e as atividades realizadas em grupos, momentos nos quais os estudantes têm a oportunidade de se expressarem e de aprenderem por meio da

oralidade, da escrita, dos gestos e do visual, que são característicos da situação comunicacional na qual estão inseridos.

Quanto aos aspectos imagéticos, além de terem como propósito a produção de textos escritos que são “sutilmente multimodais” (Ribeiro, 2016, p. 42), todas as sequências de atividades possuem um espaço na “Ficha de planejamento” para que os alunos desenhem, se preferirem, o personagem principal de seus contos.

Há, também, nos textos de apoio dos contos de mistério e de terror imagens que podem ser utilizadas para explorar o tema durante a produção textual. Nos arquivos do Observatório do Movimento pela Base, todas as figuras são coloridas, porém, para que o professor use tal recurso é necessário que ele tenha acesso a um dispositivo eletrônico, como um *datashow* ou uma televisão, ou que possa imprimir o material no formato colorido.

De acordo com Kalantzis *et al.* (2020), os estudos dos multiletramentos estão ligados à construção de significados por meio da multimodalidade. Devido ao aumento cada vez mais acelerado dos meios de comunicação, os significados passam a ser construídos de forma multimodal, uma vez que o contexto e a diversidade de recursos influenciam na produção textual e no uso que se faz da linguagem.

A diversidade de culturas também está presente, já que ao longo da realização das atividades propostas pelo material, os educandos estão em constante interação, seja quando estão organizados em grupos ou não, o que propicia a eles contato com diferentes pontos de vista, vivências e conhecimentos. Isso está atrelado também ao que a BNCC recomenda durante o trabalho em sala de aula, já que ela almeja a valorização das culturas dos estudantes.

Conforme Kalantzis *et al.* (2020) explicam, os multiletramentos dizem respeito à diversidade social

[...] ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. Textos variam enormemente dependendo do contexto social - experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero, só para citar algumas diferenças importantes (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 19).

Tais divergências estão, progressivamente, se tornando significativas na maneira como as pessoas interagem no dia a dia e na forma como (re)criam significados e participam deles. Por esse motivo, é necessário enfrentar as diferenças

linguísticas e culturais que ocupam o cotidiano dos indivíduos, seja no âmbito profissional, cívico ou privado (Kalantzis *et al.*, 2020).

Outro aspecto que destacamos é o de que os materiais de apoio, apesar de serem estruturados de forma semelhante e, em algumas partes, idêntica, contêm propostas de produção textual de contos que, por seu turno, são gêneros textuais/discursivos, isto é, são

[...] textos diferentes porque fazem coisas diferentes; por isso, qualquer pedagogia de letramento deve se preocupar não apenas com as formalidades relativas a como os textos funcionam, mas também com a realidade social viva dos textos em uso, uma vez que o funcionamento de um texto está relacionado às razões de sua existência (para que ele serve?). Assim, gêneros são processos sociais que se materializam como textos, uniformizados de maneiras razoavelmente previsíveis, segundo padrões de interação social em uma determinada cultura (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 128).

Conforme explicamos no início deste capítulo da dissertação, os contos possuem a mesma tipologia textual, ou seja, a narrativa, e, por esse motivo, têm características em comum, sejam eles de fadas, fantástico, de mistério ou de terror. Por outro lado, eles também possuem características que os diferenciam enquanto gêneros textuais/discursivos, o que nos mostra a importância do trabalho com os *designs*.

Em um primeiro momento, na etapa 1, os alunos utilizam os seus conhecimentos prévios para responder às perguntas em “Proposta de contextualização do campo, do gênero e do tema”, lançando mão dos *available designs*. Depois, na etapa 2 do trabalho, “Análise do gênero”, eles experienciam o processo de *designing*, no qual estruturam o que já sabem e aliam isso ao novo, àquilo que é proposto a eles pelo material.

Por fim, no *redesigned*, os estudantes podem reestruturar seus conhecimentos e criar novos significados, ou seja, tanto a teoria quanto a prática estão transformadas, o que é feito na etapa 3 “Produção textual” (Kalantzis *et al.*, 2020; Pinheiro, 2021) e na sugestão de reescrita do texto após a sua avaliação com o uso de rubricas. E, de acordo com Ribeiro (2020) e com Kalantzis *et al.* (2020), toda produção e/ou reconstrução de sentidos e qualquer comunicação são multimodais, uma das características dos multiletramentos.

Vemos, assim, que os gêneros textuais/discursivos são intervenções na sociedade que modificam o *designer* e quem entra em contato com ele, uma vez que

“[...] representam padrões familiares de significado, criados socialmente para propósitos comunicativos específicos” (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 128), conforme é trabalhado nos comandos da proposta e no planejamento do texto organizados pelas sequências de atividades aqui analisadas.

Ainda de acordo com Kalantzis *et al.* (2020, p. 177)

[...] o trabalho com letramentos na escola não se reduz a habilidades e competências, mas visa contribuir para formar alunos que sejam *designers* ativos de significado, com sensibilidade aberta às diferenças, à solução de problemas, à mudança e à inovação. A lógica da pedagogia dos multiletramentos reconhece, portanto, que a construção de significado é um processo ativo e transformador, o que parece ser mais apropriado para o mundo atual de mudanças e diversidades.

Embora não tratemos nesta dissertação de materiais de apoio que trabalham com gêneros textuais/discursivos típicos do ambiente virtual, que fazem parte das transformações pelas quais a sociedade e as formas de comunicação vêm passando e cujo trabalho em sala de aula é recomendado pela BNCC, os autores dos materiais de apoio, nas instruções ao educador, valorizam em alguns momentos a atuação dos alunos como *designers* de seu processo de aprendizagem.

Isso pode ser ilustrado pelo incentivo à participação dos estudantes, ao longo das sequências de atividades, por intermédio da realização das atividades e das etapas de trabalho em grupo. Contudo, podemos notar que as práticas de letramento são focadas na produção final escrita em uma folha pautada, o que sugere uma forte influência dos processos futuros, como os vestibulares, que são centrados em textos escritos.

Ainda que haja uma sugestão dos produtores das sequências de atividades para que os docentes coloquem em prática com os discentes a aplicação dos contextos comunicacionais contidos nos comandos das propostas, existem poucas evidências de que nelas há a preocupação com as práticas de letramentos não valorizadas no contexto escolar, mas tão importantes quanto as práticas de letramentos grafocêntricas para a formação de *designers*.

No material de apoio do conto de terror, por exemplo, é feita uma sugestão de aplicação e a publicação dos textos em uma plataforma digital, porém, isso depende das condições e dos recursos disponíveis na escola. Logo, o contexto extraescolar é explorado, com maior foco, apenas na primeira etapa das sequências de atividades, quando os alunos reúnem e verbalizam os seus conhecimentos prévios. Já em relação

a colocar em prática o contexto comunicacional no qual a proposta está inserida fica em segundo plano mesmo podendo se tornar uma ação de ensino e de aprendizagem significativa para os alunos.

Sendo assim, não acreditamos que mudar o suporte do papel para as telas, por exemplo, seja uma potência de transformação ou de inovação. Todavia, julgamos necessária a busca por possibilidades de emprego de diferentes contextos comunicacionais, sejam eles escolarizados ou não, pois é nesse sentido que podemos pensar em enquadramento crítico e prática transformada.

Reafirmamos a importância desse posicionamento com os estudos de Pinheiro (2021) que, ao interpretar a citação anterior de Kalantzis *et al.* (2020, p. 177), expressa que o trabalho com os multiletramentos tem como um de seus objetivos a transformação do aluno enquanto *designer* ativo de significados, o que acarreta em práticas de letramentos grafocêntricas, valorizadas pelas instituições escolares; de letramentos não reconhecidos no contexto escolar, que abrangem culturas não hegemônicas; e de letramentos digitais, que incluem agentes humanos ou não.

Observamos também que as sequências de atividades disponibilizadas pelo Observatório do Movimento pela Base condizem com os estudos sobre o assunto publicados por Dolz *et al.* (2013) e que pormenorizamos no capítulo teórico. Conforme os autores esclarecem, a sequência didática dispõe de forma ordenada e sistematizada o trabalho em torno de um gênero textual/discursivo escrito ou oral.

Nos materiais didáticos aqui analisados percebemos a estrutura: “Apresentação da situação”, na qual há a identificação da situação comunicacional do gênero a ser trabalhado e a leitura de um exemplar dele; “Produção inicial”, que faz referência a apropriação de habilidades linguísticas e de características composicionais do gênero textual/discursivo estudado; “Módulos”, em que são fornecidos aos alunos atividades realizadas de forma progressiva e que proporcionam aos estudantes os conhecimentos técnicos necessários para a produção final do texto; e “Produção final”, que está ligada à finalização da sequência didática com uma avaliação somativa e a escrita da versão final da redação (Dolz *et al.*, 2013).

Do mesmo modo, o material explora os saberes dos estudantes e oferece novas oportunidades para ampliá-los em relação aos gêneros abordados, além de ser composto pela multimodalidade. Também ressaltamos que aspectos teóricos sobre o gênero textual não apareceram de forma explícita na maior parte da sequência de atividades analisada. É por intermédio da realização das atividades que os alunos têm

a possibilidade de aprender e consolidar seus conhecimentos acerca dos gêneros textuais/discursivos contos de mistério, de fadas, de terror e fantástico, o que é característico da sequência didática de Dolz *et al.* (2013).

Apesar desses aspectos positivos, não podemos deixar de observar que o material é centrado na técnica e não possui elementos inovadores. Dolz *et al.* (2013, p. 96) ressaltam que as sequências didáticas “[...] visam o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas”.

Dessa maneira, reforçamos que, quando o processo de ensino e de aprendizagem é direcionado a procedimentos, não ocorre a prática transformadora, preocupada com a formação linguística integral e crítica para a atuação dos discentes dentro e fora do espaço escolar (Tilio; Rocha, 2024).

Além do mais, conforme embasamos neste capítulo de análise, o contexto extraescolar, impreterivelmente, deve ser abordado de forma ampla nas práticas de leitura e de produção textual. Kalantzis *et al.* (2020, p. 181) defendem que

[...] projetos de letramentos não escolares se constituem em trabalhos de *design* de significados altamente inovadores que as escolas podem e devem incentivar. São, de fato, trabalhos inovadores e motivadores porque poderosamente possibilitam a expressão das identidades dos construtores de significados e envolvem o desenvolvimento de habilidades de comunicação altamente relevantes e transferíveis para os ambientes atuais de trabalho, comunitário e educacional.

Ressaltamos, mais uma vez, que o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, para ser libertador, deve proporcionar ao alunado um aprendizado para o uso crítico das ferramentas que a sociedade oferece aos indivíduos. Caso contrário, tais instrumentos serão impostos a eles, o que os oprime em vez de libertá-los. Por esse motivo, é imprescindível que os discentes aprendam a utilizar os recursos oferecidos atualmente para a sua participação cidadã na sociedade na qual estão inseridos (Freire, 1987).

Todavia, ao termos consciência sobre a realidade do dia a dia do professor brasileiro em sala de aula e as suas inúmeras demandas dentro e fora dela, podemos afirmar que o material didático em questão tem potencial para proporcionar um trabalho bem-organizado com práticas de multiletramentos e que ele pode ser empregado como suporte para o trabalho docente.

Também é importante frisarmos que, certamente, nossa intenção não é dizer que o trabalho docente deve se ater somente a esse recurso, mas, sim, que ele pode acarretar um processo de ensino e de aprendizagem positivo dentro da perspectiva dos multiletramentos.

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa pudemos notar que a Pedagogia dos Multiletramentos foi absorvida pela educação brasileira, isto é, ela é abordada pela BNCC, documento do Ministério da Educação e que regulamenta o currículo educacional nacional, e por pesquisas acadêmicas recentes, conforme evidenciamos por meio da revisão de literatura que fizemos; embora, em muitas ocasiões, isso tenha ocorrido de uma forma que se desprende da proposta original do Grupo de Nova Londres (Duboc; Souza, 2021).

Fazemos tal afirmação, pois, apesar de muitos estudos associarem os multiletramentos ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, não é uma condição para que as práticas multiletradas aconteçam. Com a nossa pesquisa, tentamos ressaltar que o impresso ainda tem uma presença marcante dentro das instituições escolares. Inclusive, alguns desses materiais, antes do advento das TDIC, já propiciavam práticas de multiletramentos.

As sequências de atividades aqui analisadas foram organizadas de forma idêntica e essa sistematização pode ser positiva em alguns aspectos, como na realização das atividades e na consolidação da aprendizagem. Além disso, podemos notar que os elementos relacionados ao conceito de multiletramentos estão presentes em sua estrutura, conforme mostramos no capítulo de análise do material didático com as categorias que compõem o *design*.

Assim, como um material de apoio, ele contribui para o trabalho docente devido às condições disponíveis ao professorado, como trabalhar em três turnos com classes numerosas, mas é importante que o educador tenha consciência das lacunas presentes no material. De acordo com os estudos de Dolz *et al.* (2013), ao organizarem a produção textual em módulos, percebemos que a intencionalidade do material didático está voltada para questões técnicas de escrita, o que não garante, por si, momentos de reflexão e de exploração crítica do tema abordado aos estudantes, elementos fundamentais para a formação e o exercício da cidadania.

Como Freire (1987; 1989) expressa em seus estudos, o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra. Por essa razão, é necessário que a noção de realidade que nos cerca seja considerada durante as ações de leitura, de interpretação e de produção de textos. Essas ideias estão intrinsecamente ligadas à prática situada e ao enquadramento crítico advindos da Pedagogia dos Multiletramentos, uma vez

que o que se busca é uma educação libertadora e transformadora tanto para o educador quanto para o educando (Coscarelli; Corrêa, 2021).

O material, claramente, tem uma preocupação técnica, o que está relacionado ao funcionamento social em torno do desempenho dos estudantes frente a um conjunto de avaliações em diferentes etapas da escolarização. Ademais, as sequências de atividades prezam pelo ensino do gênero e não o ensino pelo gênero que, por seu turno, acarreta um processo de ensino e de aprendizagem social da língua.

Apesar de os gêneros textuais/discursivos escolhidos serem de caráter ficcional, eles são promissores para um pensamento crítico e podem possibilitar transformação. Isso ocorre, pois os contos exploram um repertório cultural que traz experiências estéticas e linguísticas que promovem o desenvolvimento do aluno em termos de uso da própria linguagem, além da imaginação e da criatividade. A criticidade, a fruição e a beleza também estão no texto narrativo, uma vez que é potência para transformação no modo de ver e de ser no mundo.

Outro aspecto essencial para ser retomado é o da autoria. Em inúmeros momentos, os autores do material didático colocam como papel do professor a ativa participação em sala de aula durante a realização da sequência de atividades. Ao mesmo tempo, eles também reforçam o papel de protagonista do aluno enquanto produtor de um texto autoral ao final da etapa 3, “Produção textual”. No entanto, as sequências de atividades não são assinadas, não possuem autoria identificada, o que é contraditório e nos faz pensar sobre as intenções do Observatório ao fazer isso. Como investir na autoria do aluno se o material não se auto assume?

Quanto às rubricas, elas enfatizam o produto final, ou seja, a produção textual. O foco em questões técnicas, como pontuação, uso de conectivos e linguagem, e o quadro avaliativo sobre o trabalho em grupo acabam mostrando que a sequência de atividades faz uma avaliação somativa, o que nem sempre favorece uma formação integral e cidadã, mas condiz com as expectativas da sociedade que aplica provas em processos seletivos diversos e para os quais os alunos devem estar preparados.

Portanto, concluímos que os materiais didáticos aqui analisados são úteis como apoio do trabalho do professor e possuem elementos dos multiletramentos, porém poderiam proporcionar mais práticas centradas na transformação do alunado, com mais oportunidades de reflexão sobre o mundo em que vivemos – com suas contradições, tensões, ideologias, relações de poder – via literatura e de outros

gêneros textuais/discursivos para além das especificidades conceituais próprias de cada um deles.

Referências

- ALVES, R. Projetos de multiletramentos como caminho pedagógico para o ensino de língua portuguesa no ensino básico. *Revista Gatilho*, v. 19, n. 2, p. 74-93, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1808-9461.2020.v19.27661>. Acesso em: 13 mai. 2023.
- AMARAL, M. M. do; SANTOS, R.; SANTOS, E. O. dos. Letramentos digitais: o cinema como dispositivo didático-pedagógico potencializador de atos de currículo, no ensino superior. *Comunicação e Sociedade*, v. 41, n. 1, p. 159-190, 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/9275/6898>. Acesso em: 13 mai. 2023.
- AMORIM, G. S.; CAPUCHINHO, A. C. O uso do software haguê e a literatura: incentivando a leitura e a produção de textos multimodais no ensino médio. *Revista de Letras*, v. 11, n. 2, p. 455-479, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5544>. Acesso em: 13 mai. 2023.
- ARAÚJO, L. R. Fanfiction na escola: usos pedagógicos da ficção autoral de fãs para processos de letramento literário e digital em sala de aula. *Revista Gatilho*, v. 23, p. 7-19, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1808-9461.2022.v23.38168>. Acesso em: 13 mai. 2023.
- AZZARI, E. F.; NASCIMENTO, I. T. V. Letramentos, narrativa transmídia e multimodalidade: percursos entre o tipográfico e o digital. *Olh@res: Revista do Departamento de Educação*, v. 10, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/359855856_LETRAMENTOS_NARRATIVA_TRANSMIDIA_E_MULTIMODALIDADE_percursos_entre_o_tipografico_e_o_digital. Acesso em: 15 out. 2024.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p.
- BANDEIRA, D. *Materiais didáticos*. Curitiba: IESDE, 2009. 456 p.
- BEZERRA, S. S. Letramentos em questão: um resgate histórico. *Linguagem em foco*, v. 9, n. 1, p. 131-40, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1545>. Acesso em: 13 mai. 2023.
- BOA SORTE, P. Memes da internet: perspectivas para a sala de aula no contexto das culturas digitais. *Revista Educação & Formação*, v. 4, n. 12, p. 51-66, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1385>. Acesso em: 13 mai. 2023.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

BUNZEN, C. O livro didático de português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira, 1, 2008, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: SILID, 2008. p. 1-16. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wp-content/uploads/2009/07/artigo_clecio.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

CAPUCHINHO, A. C.; DA SILVA, R. L. Multiletramentos no PIBID de Letras da Universidade Federal do Tocantins: caminhando para práticas sociais inovadoras. *Diversitas Journal*, v. 5, n. 4, p. 3352-3377, 2020. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1517. Acesso em: 13 mai. 2023.

CAPUTO, C. O uso de gêneros textuais no ensino de PLE na educação a distância. *Revista A Cor Das Letras*, v. 19, n. 3, p. 159-168, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.13102/cl.v19i3.3736>. Acesso em: 13 mai. 2023.

CARVALHAES, V. L. da S.; ANDRADE, M. de F. R. de; APARÍCIO, A. S. M. Desenvolvimento de habilidades de leitura multiletrada nas aulas de geografia: um relato de experiência. *Educação: Teoria e Prática*, v. 31, n. 64, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s14699>. Acesso em: 13 mai. 2023.

CARVALHO, J. R. O fantástico no gênero conto de terror. *Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 35, n. 1, p. 213-229, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/15701>. Acesso em: 25 ago. 2024.

CECHINEL, A.; FONTANA, S. A. P.; DELLA, K. G. P.; PEREIRA, A. S.; PRADO, S. S. do. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. *Criar Educação – PPGE – UNESC, Criciúma*, v. 5, n. 1, p. 1-7, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18616/ce.v5i1.2446>. Acesso em: 18 set. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J-P.; GROULX, L-H.; LAPERRIERE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 159 p.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora UNB, 1998. 111 p.

CORRÊA, H. T.; COSCARELLI, C. V. Entrevista com Heather Lotherington e Cheryl Paige. *Signo*, v. 44, n. 79, p. 156-166, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v44i79.12866>. Acesso em: 13 mai. 2023.

CORRÊA, H. T.; DE CASTRO, M. Multiletramentos em aulas de português em uma escola pública de Ouro Preto/MG. *Perspectiva*, v. 36, n. 3, p. 851-874, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p851>. Acesso em: 13 mai. 2023.

CORRÊA, H. T.; DIAS, D. R. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. *Trabalhos em Linguística*

Aplicada, v. 55, n. 2, p. 241-261, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318134964176471>. Acesso em: 17 set. 2023.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 61-80.

COSCARELLI, C. V.; CORRÊA, H. T. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 20-32, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572>. Acesso em: 12 jul. 2024.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DE JESUS, M. S. S.; ZOGHBI, D. M. O. Para além do letramento escolar: dimensões multiletradas no ensino de língua portuguesa e aportes possíveis em sala de aula na contemporaneidade. *Revista Linguagem em Foco*, v. 12, n. 2, p. 30-49, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4025>. Acesso em: 13 mai. 2023.

DE LAET, P. A. M.; RAMIREZ, R. A.; NARITA, A. T. Ensino profissional e formação docente: letramentos e multiletramentos em sala de aula. *Devir Educação*, p. 475-495, 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/487>. Acesso em: 13 mai. 2023.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. 3 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 81-108.

DUBOC, A. P. M.; SOUZA, L. M. T. M. de. Delinking Multiliteracies and the Reimagining of Literacy Studies. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, p. 547-576, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117998>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FALCÃO, B. Narrativa Transmídia: uma proposta para os multiletramentos no Ensino Fundamental. *Letras & Letras*, v. 37, n. 1, p. 309-334, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/LL63-v37n1-2021-18>. Acesso em: 13 mai. 2023.

FIAD, R. S.; VAL, M. da G. C. Produção de textos. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, n.p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/producao-de-textos>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 238 p.

GARCIA, L. P.; DUARTE, E. Infodemia: excesso de quantidade em detrimento da qualidade das informações sobre a COVID-19. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v. 29, n. 4, e2020186, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/PNHwvsf9bbQqDW9vj4pdnNH/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2024.

GARCIA, R. Pesquisa-ação em sala de aula: um trabalho com a retextualização multimodal. *Fólio – Revista de Letras*, v. 12, n. 1, p. 1363-1385, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6148>. Acesso em: 13 mai. 2023.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>. Acesso em: 03 nov. 2023.

HIGOUNET, C. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 187p.

JAGHER, C. M.; SANTOS, M.; ARAÚJO, V. da S. Mediação de leitura literária e letramento literário na escola. *Kiri-Kerê - Pesquisa Em Ensino*, v. 1, n. 8, p. 219-236, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i8.37982>. Acesso em: 13 mai. 2023.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. 408 p.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e do expor*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 127 p.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. *Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. 134 p.

LIMA, E. S. de. (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática. *Revista do GEL*, v. 16, n. 3, p. 165-190, 2019. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rq/article/view/2804>. Acesso em: 13 mai. 2023.

LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, A. C. O. dos; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, Campinas, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 12 out. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99 p.

MACHADO, P. H.; REMENCHE, M. de L. R. A formação do leitor literário na infância. *Diacrítica*, v. 34, n. 1, p. 95–121, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/diacritica.294>. Acesso em: 13 mai. 2023.

MACHADO, P. H.; REMENCHE, M. de L. R.; FERREIRA, E. A. G. R. Leitura de book app de literatura infantil na perspectiva dos multiletramentos. *Revista de Letras*, v. 22, n. 36, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/12541/7534>. Acesso em: 13 mai. 2023.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MARCON, V. DA S.; SILVA, V. C. da; ERTHAL, A. Experiências de multiletramentos na escola pública: ensino híbrido, metodologias ativas e interdisciplinaridade. *Revista Práxis*, v. 2, p. 87-102, 2020. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2192>. Acesso em: 13 mai. 2023.

MARINELLO, A. F. O gênero textual conto fantástico. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: o Ensino em Foco, 5, 2009. *Anais eletrônicos [...]*. Caxias do Sul: SIGET, 2009. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/o_genero_textual_conto_fantastico.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

MARINO, F.; LATTIES, L.; CARDOSO, J. L. Entre letramentos e a construção de identidades: o texto literário amapaense nas aulas de língua portuguesa. *Working Papers Em Linguística*, v. 21, n. 2, p. 134-159, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2020v21n2p134>. Acesso em: 13 mai. 2023.

MARSARO-PAVAN, F. *Materiais didáticos no contexto dos novos multiletramentos: uma análise dos protótipos de ensino*. 2020. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1161302>. Acesso em: 8 jul. 2024.

MARTINS, A. A. S.; REIS, E. dos S. R. Multiletramentos Em Contextos Multisseriais: Uma Abordagem Sobre Educação Do Campo No Semiárido Baiano. *Kiri-Kerê-Pesquisa Em Ensino*, v. 2, n. 4, p. 18-39, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/krkr.v2i4.30505>. Acesso em: 13 mai. 2023.

MARTINS, P. de S. Multiliteracies and language ideologies in contemporary fanfic literacy practices. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, v. 59, n. 1, p. 353-385, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318135943415912020>. Acesso em: 13 mai. 2023.

MENDONÇA, F. de Q. C.; SOARES, C. V. C. de O. Um breve olhar para a BNCC, as tecnologias digitais e a produção textual no Ensino Médio. *Fólio – Revista de Letras*, v. 12, n. 1, p. 1018-1039, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6893>. Acesso em: 13 mai. 2023.

MEYER, A. I. da S.; MONT´ALVERNE, C. R. da S. A. Competências e habilidades no letramento digital. *Revista De Psicologia*, v. 14, n. 52, p. 386-400, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/online.v14i52.2707>. Acesso em: 13 mai. 2023.

MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/documento/>. Acesso em: 03 nov. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 108 p.

NÓBREGA, E. P. B. L.; GOMES, R. Multiletramentos e materiais didáticos digitais: uma proposta para o ensino de língua portuguesa. *Letras Escreve*, v. 8, n. 2, p. 147-169, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3834/pdf>. Acesso em: 13 mai. 2023.

PEREIRA, D. R. Oficina de língua portuguesa: memorial de leituras no ensino superior. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 6, p.1-16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653674>. Acesso em: 13 mai. 2023.

PEREIRA, J. N. Abordagem semiótica de gêneros multimidiáticos: uma perspectiva para o ensino aprendizagem de língua portuguesa na era digital. *Revista Linguagem em Foco*, v. 11, n. 1, p. 110-120, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/2941>. Acesso em: 13 mai. 2023.

PINHEIRO, P. A pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: Algumas (re)considerações. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 11-19, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PINHEIRO, P. A. (org.). *Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje*. Rio Grande do Sul: Editora UNISINOS, 2017. 304 p.

PINHEIRO, P. A. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, n. 2, p. 525-530, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409>. Acesso em: 2 mai. 2023.

POTT, A.; AQUINO, I. C.; CRESTANI, L. M. O gênero literário fantasy fiction em sala de aula. *Kiri-Kerê - Pesquisa Em Ensino*, v.1, n. 8, p. 281-302, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i8.37665>. Acesso em: 13 mai. 2023.

REMUNDINI, E. C.; WIELEWICKI, V. H. G. Por uma educação multimodal e pluralista. *Letras & Letras*, v. 35, n. especial, p. 281-314, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/LL63-v35nEsp2019-14>. Acesso em: 13 mai. 2023.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, v.

9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 20 jun. 2024.

RIBEIRO, A. E. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 31-42.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. Letramento digital. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, n.p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 14 abr. 2024.

ROCHA, M. de F. S. da.; SOUZA, E. M. de F. Percursos formativos da etnografia colaborativa em educação: ressonâncias da elaboração de um protótipo didático para o ensino de língua portuguesa. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, v. 3, n. 9, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11443>. Acesso em: 13 mai. 2023.

ROJO, R. H. R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The Specialist*, v. 38, n. 1, p. 1-20, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a2>. Acesso em: 13 mai. 2023.

ROJO, R. H. R. Textos multimodais. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, n.p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 14 abr. 2024.

ROJO, R. H. R. (org.) *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. 215 p.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015. 152 p.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019. 224 p.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

ROSA, D. T. C.; SIMIONI, T. A importância do trabalho com a variação linguística em um primeiro ano do ciclo de alfabetização. *Tabuleiro de Letras*, v. 12, n. 2, p. 92-102, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/5402>. Acesso em: 13 mai. 2023.

SANTANA, E. V. Discursos textuais e gêneros híbridos: desafios para o revisor de textos. *Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio*, n. 31, p. 153-167, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14569>. Acesso em 13 ago. 2024.

SANTO, W. P. Material didático e ensino-aprendizagem de línguas. *Revista Desempenho*, v. 2, n. 26, p. 1-17, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/download/9337/8259/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SANTOS, A. M. dos.; ARALDI, I. S. Reflexões acerca das práticas de letramento em tempos de mídias digitais. *GeSec: Revista De Gestão e Secretariado*, v. 14, n. 1, p. 1104-1117, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.7769/gesec.v14i1.1573>. Acesso em: 13 mai. 2023.

SANTOS, F. M. A. dos. Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais. *Signo*, v. 43, n. 76, p. 55-65, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v43i76.10671>. Acesso em: 13 mai. 2023.

SANTOS, N. A. dos; CAVALCANTE, M. A. da S. Gêneros digitais em livros didáticos de português: uma abordagem focada no livro didático e na concepção de professores. *Revista de Letras*, v. 12, n. 1, p. 1303-1325, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6338>. Acesso em: 13 mai. 2023.

SILVA, M. V.; CAMPOS, M. V. M. Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux. *Educação e Pesquisa*, v. 47, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ZpDdgvdF3n4jczqFF665mZF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2024.

SILVA, O. S. F.; SANTOS, S. P. N. dos. Ações pedagógicas em contextos de multiletramentos digitais: desafios ao docente dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Observatório*, v. 4, n. 5, p. 304-330, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/563>. Acesso em: 12 mai. 2023.

SOARES, M. *Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/184992/pdf/0?code=fnVe581UzlyNKBdqrAyQ+fl8mpl0Exs2vywus1conGILzh9A29QI7vEZ1oQuCXI+bMDiLwdH9PfiaGvfeDp1iA==>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2017. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SOUZA E SOUZA, M. V. Perspectivas teóricas do gênero narrativo fantástico e uma análise do conto O Horla de Guy de Maupassant. *Conexão ComCiência*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/4819>. Acesso em: 25 ago. 2024.

STREET, B. V. Multimodalidade. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, n.p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 14 abr. 2024.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cadernos Cedes*, v. 33, n. 89, p. 51-71, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2024.

TAFURI, A. Dos clássicos da literatura às redes sociais com a produção de minicontos no Ensino Médio. *Travessias*, v. 16, n. 1, p. 67-86, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/28198>. Acesso em: 13 mai. 2023.

TILIO, R.; ROCHA, C. H. Educação linguística crítica para a transformação social radical: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie. *Revista Delta*, v. 40, n. 1, p. 1-32, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/rfvBLCZq9cBptFvBXtRBczm/#>. Acesso em: 14 set. 2024.

TIRABOSCHI, F. F.; SOUSA, L. P. de Q.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de; LAGO, N. A. do. Experiências de aprendizes de inglês da educação superior com o Kahoot: a colaboração e a multimodalidade em jogo. *Linguagem & Ensino*, v. 22, n. 4, p. 1089-1113, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v22i4.16461>. Acesso em: 13 mai. 2023.

TOMLINSON, B. (org.). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum, 2003.

VALENZUELA, S. T. Conto de fadas: origens, conceitos e reflexões sobre o gênero. *Jornal da USP*, n. 140, p. 119-134, 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2024/03/8-Sandra-Trabucco.pdf>. Acesso em: 21 out. 2024.

VERGNA, M. A. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. *Texto Livre*, v. 14, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/24366>. Acesso em: 13 mai. 2023.

VITORETTI, G. B.; RIBEIRO, J. T.; ROITBERG, L. P.; CAMPOS, V. G. de; ARGENTI, V. da S.; CARVALHO, W. A. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação. *Notas de trabalho - LAP*, v. 1, n. 11, p. 1-23, 2022. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/lap/2022-quilherme-vitoretti_artigo-11.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). Língua, linguagem e enunciado. In: *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 3ª ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021, p. 173-200.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In: COSCARELLI, C. V. (org.). Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-29.