



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

VIVIANE RODRIGUES

PRÁTICAS MULTILETRADAS EM LIVRO DIDÁTICO: OS GÊNEROS DIGITAIS
NA ESCOLA

UBERLÂNDIA

2025

VIVIANE RODRIGUES

PRÁTICAS MULTILETRADAS EM LIVRO DIDÁTICO: OS GÊNEROS DIGITAIS NA
ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, curso de Doutorado em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Orientadora: Prof.^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito

UBERLÂNDIA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R696p
2025

Rodrigues, Viviane, 1979-
Práticas multiletradas em livro didático [recurso eletrônico] : os
gêneros digitais na escola / Viviane Rodrigues. - 2025.

Orientadora: Cristiane Carvalho de Paula Brito.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.5042>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Brito, Cristiane Carvalho de Paula, 1979-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese de Doutorado - PPGEL				
Data:	Vinte e seis de maio de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	08:30	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	12113ELI027				
Nome do Discente:	Viviane Rodrigues				
Título do Trabalho:	Práticas multiletradas em livros didáticos: os gêneros digitais na escola				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Práticas discursivas e (de)coloniais no ensino-aprendizagem de línguas e na formação de professores				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta pelos Doutores: Maíra Sueco Maegava Córdula - UFU; Wagner Rodrigues Silva - UFT; Wesley Luis Carvalhaes - UEG; Adolfo Tanzi Neto - UFRJ; Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU, orientadora da Tese.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Adolfo Tanzi Neto, Usuário Externo**, em 26/05/2025, às 10:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maíra Sueco Maegava Córdula, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/05/2025, às 11:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wagner Rodrigues Silva, Usuário Externo**, em 26/05/2025, às 11:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/05/2025, às 11:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wesley Luis Carvalhaes, Usuário Externo**, em 26/05/2025, às 11:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6360168** e o código CRC **B8EFDB0C**.

VIVIANE RODRIGUES

PRÁTICAS MULTILETRADAS EM LIVRO DIDÁTICO: OS GÊNEROS DIGITAIS NA
ESCOLA

Tese aprovada para obtenção do título de Doutora
em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-
Graduação em Estudos Linguísticos da
Universidade Federal de Uberlândia, pela banca
formada por:

Uberlândia, 26 de maio de 2025.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU) – Orientadora

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT) – Membro externo

Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes (UEG) – Membro externo

Prof.^a Dra. Máira Sueco Maegava Córdula (UFU) – Membro interno

Prof. Dr. Adolfo Tanzi Neto (UFRJ) – Membro externo

*Dedico o esforço deste trabalho à minha
família, pelo estímulo, carinho e compreensão.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu sustento diário.

Ao meu marido, Joaz, e aos meus filhos, Rafael e Raquel, pelo amor compartilhado.

À minha mãe, Eli Marta, e ao meu pai Antônio Silvocy, pela vida.

À minha orientadora, professora Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, pelos conhecimentos compartilhados, pela generosidade e pelo reconhecimento da minha evolução acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL), pelo trabalho e dedicação.

À banca examinadora, Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes, Prof.^a Dra. Máira Sueco Maegava Córdula, Prof. Dr. Adolfo Tanzi Neto, pela leitura criteriosa e pelas imensuráveis contribuições.

Aos professores avaliadores no Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada, SEPELLA 2022, 2023 e 2024, Prof.^a Dra. Rómina de Mello Laranjeira, Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes, pelas interlocuções ao longo do processo do meu doutoramento.

Ao grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP), pela partilha.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL), pela empatia.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que incentiva professores da Educação Básica para estudo e aperfeiçoamento profissional e que oportunizou a realização do presente trabalho.

“O ensino em sala de aula e o currículo precisam se envolver com as experiências e os discursos dos próprios alunos, que são cada vez mais definidos pela diversidade cultural e subcultural e pelas diferentes origens e práticas linguísticas que vem com essa diversidade”.

(Cazden *et al.*, 2021, p. 58)

RESUMO

As tecnologias digitais modificam a maneira como as pessoas interagem. Dada a relevância dos multiletramentos no ensino de línguas e as mudanças sociais que fundamentam as diretrizes curriculares, esta pesquisa parte de uma série de preocupações que relaciona multiletramentos, gêneros digitais e livros didáticos. Desse modo, levanto o seguinte questionamento: qual é o papel do livro didático para legitimar os gêneros digitais como objetos de ensino em práticas sociais na escola? Nesse contexto, a motivação para realizar este trabalho é a hipótese de que o livro didático assume um papel integrador ao mobilizar práticas multiletradas nas propostas de atividades com gêneros digitais. A investigação também pressupõe que as propostas de atividades didáticas com gêneros digitais configuram práticas multiletradas, porém, ainda faltam nessas propostas aprimorar as práticas de linguagem mediadas por esses gêneros, que possam levar o aluno a se tornar um criador de sentidos, com habilidades para analisar com criticidade os significados que esses textos provocam e não apenas reproduzir conceitos linguísticos, de forma que o ensino de gêneros digitais se consolide como prática social. O trabalho tem como objetivo geral investigar práticas multiletradas que mobilizam gêneros digitais em um livro didático do Ensino Médio, da área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias para verificar o papel do livro didático nas propostas de atividades. A imersão na investigação como professora-pesquisadora possibilita pensar nos seguintes objetivos específicos: i) analisar a concepção de linguagem na qual o livro didático se fundamenta e que alicerça as práticas multiletradas mobilizadas; ii) investigar a concepção de cultura digital nas diretrizes curriculares apresentadas no livro didático; iii) analisar o modo como gêneros digitais que circulam na mídia se configuram como objetos de ensino nos livros didáticos; e iv) problematizar em que medida as práticas multiletradas voltadas para o gênero digital no livro didático podem instigar a criticidade nas práticas sociais da linguagem. A metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, pois confronta a revisão bibliográfica e a análise discursiva com a pesquisa documental, uma vez que o livro didático e as diretrizes curriculares são fontes documentais. Para isso, a fonte de pesquisa são capítulos de um livro didático que fazem parte de uma coleção de livros didáticos para o Ensino Médio, intitulado *Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias* (Guimarães *et al.*, 2020). Na análise, foram selecionados como *corpus* de investigação três capítulos do volume “Um mundo de linguagens”: os capítulos “Considerações Gerais” e “Orientações Didáticas”, para investigar as concepções de linguagem e as diretrizes curriculares; e o capítulo “Tecnologias da informação e comunicação”, para analisar as práticas multiletradas que mobilizam gêneros digitais, entre as quais propõem a interpretação de uma postagem de redes sociais e a produção de uma campanha de memes. Espero que os resultados da pesquisa possam contribuir para o campo de estudos da Linguística Aplicada, pois a investigação mostrou o papel do livro didático como integrador de práticas multiletradas nas propostas de atividades com gêneros digitais, as quais articulam possibilidades para promover o ensino desses gêneros na escola como práticas sociais que podem instigar a criticidade.

Palavras-chave: Práticas multiletradas. Gêneros digitais. Livro didático.

ABSTRACT

Digital technologies change the way people interact. Given the relevance of multiliteracies in language teaching and the social changes that underpin curricular guidelines, this research is based on a series of concerns that relate multiliteracies, digital genres and textbooks. Thus, I raise the following question: what is the role of the textbook in legitimizing digital genres as teaching objects in social practices at school? In this context, the motivation for carrying out this work is the hypothesis that the textbook assumes an integrative role by mobilizing multiliterate practices in the proposals for activities with digital genres. The research also assumes that the proposals for teaching activities with digital genres configure multiliterate practices, however, these proposals still lack the improvement of language practices mediated by these genres, which can lead the student to become a creator of meanings, with skills to critically analyze the meanings that these texts provoke and not just reproduce linguistic concepts, so that the teaching of digital genres is consolidated as a social practice. The general objective of this study is to investigate multiliterate practices that mobilize digital genres in a high school textbook in the area of knowledge Languages and their Technologies, in order to verify the role of the textbook in the proposed activities. The immersion in the investigation as a teacher-researcher allows us to consider the following specific objectives: i) to analyze the concept of language on which the textbook is based and which underpins the multiliterate practices mobilized; ii) to investigate the concept of digital culture in the curricular guidelines presented in the textbook; iii) to analyze the way in which digital genres that circulate in the media are configured as teaching objects in the textbooks; and iv) to problematize the extent to which multiliterate practices focused on the digital genre in the textbook can instigate criticality in the social practices of language. The methodology adopted in this research is based on the assumptions of qualitative research, as it confronts the bibliographic review and discursive analysis with documentary research, since the textbook and the curricular guidelines are documentary sources. To this end, the research source is chapters from a textbook that are part of a collection of textbooks for high school, entitled *Identity in action: languages and their technologies* (Guimarães *et al.*, 2020). In the analysis, three chapters from the volume “A world of languages” were selected as the research corpus: the chapters “General Considerations” and “Didactic Guidelines”, to investigate the concepts of language and curricular guidelines; and the chapter “Information and communication technologies”, to analyze the multiliterate practices that mobilize digital genres, among which they propose the interpretation of a social media post and the production of a meme campaign. I hope that the results of the research can contribute to the field of Applied Linguistics studies, since the investigation showed the role of the textbook as an integrator of multiliterate practices in the proposals for activities with digital genres, which articulate possibilities to promote the teaching of these genres in schools as social practices that can instigate critical thinking.

Keywords: Multiliterate practices. Digital genres. Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Multiletramentos: metalinguagens para descrever e interpretar os diferentes modos de sentido dos componentes do projeto.....	43
Figura 2 - Publicação em formato multimodal	53
Figura 3 - Apresentação no Prezi da autora Roxane Rojo	55
Figura 4 - Diagrama sobre gêneros discursivos elaborado por Rojo (2013).....	60
Figura 5 - Coleção de livros didáticos <i>Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias</i>	74
Figura 6 - Capa do volume <i>Um mundo de linguagens</i>	79
Figura 7 - Primeira página do capítulo “Considerações Gerais”	80
Figura 8 - Primeira página do capítulo “Orientações Didáticas”.	81
Figura 9 - Primeira página do capítulo “Tecnologias da Informação e Comunicação”.	82
Figura 10 - Primeira página da seção “Práticas em ação”.	85
Figura 11 - Conceito de linguagem	94
Figura 12 - Orientações didáticas: objetivos e justificativas do livro didático	97
Figura 13 - Proposta de atividade do capítulo “Tecnologias da Informação e Comunicação”	100
Figura 14 - Atividade com slogan da campanha publicitária: “Espelhos do Racismo”	102
Figura 15 - Seção “Diálogos” do capítulo “Tecnologias da Informação e Comunicação”	103
Figura 16 - Competências Gerais da Educação Básica no livro didático	106
Figura 17 - Competências específicas e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias no livro didático	108
Figura 18 - Competências e habilidades da BNCC no livro didático	110
Figura 19 - Habilidades de Língua Portuguesa e da área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC no livro didático	112
Figura 20 - Habilidades de Língua Portuguesa da BNCC no livro didático	115
Figura 21 - Seção “Link de ideias”, texto sobre TICs	120
Figura 22 - Seção “Em outros contextos”, do capítulo “Tecnologias da informação e comunicação”	122
Figura 23 - <i>Post</i> de rede social publicado no livro didático.....	131
Figura 24 - Logomarca Perifacode	135
Figura 25 - Seção “Práticas em ação”	140
Figura 26 - Box “Contexto de produção”	143
Figura 27 - Meme da campanha “Internet sem Vacilo”	145
Figura 28 - Segunda página da seção “Práticas em ação”	149
Figura 29 - Etapa 4 – Compor e revisar o meme	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmicas	33
Quadro 2 - <i>Designs</i> de sentidos.....	45
Quadro 3 - O “como” dos multiletramentos.....	46
Quadro 4 - Mapeamento dos gêneros digitais da coleção de livros didáticos <i>Identidade em ação</i>	76
Quadro 5 - Competências Gerais da Educação Básica: eixo 4 e 5.....	106
Quadro 6 - Funcionalidades dos <i>designs</i>	128

LISTA DE MAPAS MENTAIS

Mapa Mental 1 - Multiletramentos: metalinguagens para descrever e interpretar os diferentes modos de sentido dos componentes do projeto.....	44
Mapa Mental 2 - Histórico das diretrizes curriculares do Ensino Médio.	68
Mapa Mental 3 - Práticas multiletradas.	90

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 - Seleção do material para análise.....	88
Fluxograma 2 - Funcionalidades dos <i>designs</i>	129
Fluxograma 3 - Diagrama do gênero digital <i>Post</i> de rede social.....	133
Fluxograma 4 - Macroestrutura da atividade “Campanha de memes”	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CT CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDP	Livro Didático de Português
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
TICs	Tecnologias da informação e comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PRÁTICAS SOCIAIS DA LINGUAGEM.....	19
1.1 As práticas de linguagem.....	19
1.2 Práticas de linguagem na escola e o letramento digital	26
1.3 Práticas de linguagem, cultura digital e livros didáticos	29
1.4 Práticas de linguagem com gêneros digitais nos livros didáticos e a produção acadêmica.....	32
2 PRÁTICAS MULTILETRADAS E TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS: OS GÊNEROS DIGITAIS NO ENSINO.....	36
2.1 Práticas de multiletramentos.....	36
2.2 As práticas multiletradas e a multimodalidade.....	40
2.3 Práticas multiletradas, gêneros discursivos e gêneros digitais: relações possíveis ..	49
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA ANÁLISE	64
3.1 Configuração da pesquisa: o contexto do Ensino Médio no Brasil.....	67
3.2 Delimitação do <i>corpus</i> da pesquisa	73
4 FUNDAMENTOS DAS PRÁTICAS MULTILETRADAS NO LIVRO DIDÁTICO: CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM, CULTURA DIGITAL E DIRETRIZES CURRICULARES.....	92
4.1 A concepção de linguagem do livro didático	93
4.2 A cultura digital nas diretrizes curriculares do livro didático	105
4.3 Os multiletramentos nas diretrizes curriculares do livro didático	117
5 PRÁTICAS MULTILETRADAS NO LIVRO DIDÁTICO: CONFIGURAÇÕES DOS GÊNEROS DIGITAIS.....	127
5.1 Categorias de análise das práticas multiletradas.....	128
5.2 Práticas multiletradas: o gênero digital <i>post</i> de redes sociais no livro didático	130
5.3 Práticas multiletradas na seção “Práticas em Ação: campanha de memes”	139
5.4 O papel integrador do livro didático e a criticidade em práticas multiletradas	156
REFERÊNCIAS.....	167

INTRODUÇÃO

O crescente uso das tecnologias digitais ocasiona mudanças significativas na forma como a sociedade se comunica e interage. Diante disso, no âmbito educacional, integrar tecnologias ao currículo escolar tem se tornado cada vez mais necessário. Nesse contexto, as práticas de multiletramentos ganham uma abordagem muito importante no ensino de leitura e escrita, já que os gêneros digitais, que fazem parte do conjunto dessas práticas, desempenham um papel fundamental enquanto textos a serem estudados nos livros didáticos. No entanto, ainda há uma escassez de análises sobre o modo como as propostas didáticas que mobilizam gêneros digitais são trabalhadas nesses materiais.

Esta tese de doutorado discute sobre as práticas multiletradas que mobilizam gêneros digitais em um livro didático, com o intuito de problematizar o ensino de textos multissemióticos a partir dos pressupostos dos multiletramentos, uma vez que, nas palavras de Cazden *et al.* (2021, p. 109), “os multiletramentos apontam para dois aspectos principais do uso da linguagem, sendo eles: as diferentes e múltiplas linguagens dos textos e a diversidade de contextos e culturas que constituem a sociedade”.

Pensando nos impactos que os multiletramentos causam no ensino de línguas e as transformações sociais que embasam as diretrizes curriculares, a proposta desta pesquisa parte de muitas inquietações que envolvem multiletramentos, gêneros digitais e livros didáticos. Desse modo, levanto o seguinte questionamento: qual é o papel do livro didático para legitimar os gêneros digitais como objetos de ensino em práticas sociais na escola? Diante dessa pergunta de pesquisa, investigo práticas multiletradas no livro didático pensando na perspectiva dos multiletramentos, partindo da premissa de que há muitas lacunas a serem preenchidas com essa problematização aprofundada. Nesse contexto, a hipótese é a de que o livro didático assume um papel integrador ao mobilizar práticas multiletradas nas propostas de atividades com gêneros digitais.

A investigação também pressupõe que as atividades com gêneros digitais no livro didático configuram práticas multiletradas, porém ainda falta nessas propostas aprimorar as práticas de linguagem mediadas por gêneros digitais que possam levar o aluno a se tornar um criador de sentidos, com habilidades para analisar com criticidade os significados que esses textos provocam e não apenas reproduzir conceitos linguísticos, de forma que o ensino de gêneros digitais se consolide como prática social.

À luz dessas considerações, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar práticas multiletradas que mobilizam gêneros digitais em um livro didático do Ensino Médio, da área

de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias para verificar o papel do livro didático nas propostas de atividades.

Como professora-pesquisadora, a investigação de práticas multiletradas me possibilitou pensar nos seguintes objetivos específicos:

- i) analisar a concepção de linguagem na qual o livro didático se fundamenta e que alicerça as práticas multiletradas mobilizadas;
- ii) investigar a concepção de cultura digital nas diretrizes curriculares apresentadas no livro didático;
- iii) analisar o modo como gêneros digitais que circulam na mídia se configuram como objetos de ensino no livro didático; e
- iv) problematizar em que medida as práticas multiletradas voltadas para o gênero digital no livro didático podem instigar a criticidade nas práticas sociais da linguagem.

Este trabalho articula práticas multiletradas, interações multimodais e multiculturais de textos multissemióticos, que circulam em ambiente digital e integram atividades no livro didático. O objetivo geral da pesquisa foi examinar como as propostas de atividades inserem práticas multiletradas em uma perspectiva que busca compreender o papel integrador do livro didático nas interações com gêneros digitais, os multiletramentos e a prática social.

Os objetivos específicos delineados na pesquisa aprofundam a análise dos fundamentos teóricos e práticos que sustentam o livro didático. Ao analisar as concepções de linguagem nas quais o livro didático se fundamenta, busquei compreender os pressupostos que orientam as práticas multiletradas, ou seja, como a linguagem é entendida no material didático e como respalda a inclusão de gêneros digitais no processo de ensino. Esse objetivo se relaciona com a concepção de cultura digital nas diretrizes curriculares do livro, visto que a compreensão de cultura digital é fundamental para embasar a análise sobre como os gêneros digitais são mobilizados no livro didático e como os multiletramentos estão integrados ao currículo.

O terceiro objetivo específico se propõe a analisar o modo como os gêneros digitais que circulam na mídia são apresentados como objetos de ensino no livro didático, essa investigação insere-se na intersecção entre teoria e a prática pedagógica e recai sobre os elementos multimodais. Ao investigar essa questão, a pesquisa busca evidenciar como o livro didático mobiliza as práticas multiletradas para a construção crítica, para isso, o quarto objetivo específico problematiza em que medida as práticas multiletradas voltadas para o gênero digital promovem práticas sociais que podem instigar a criticidade, estabelecendo a conexão entre os objetivos anteriores e o propósito da pesquisa em analisar o papel integrador do livro didático

nas propostas de atividades, no que tange à formação de leitores críticos em práticas sociais na escola.

Para isso, o *corpus* de pesquisa são capítulos de um livro didático que fazem parte de uma coleção de livros didáticos para o Ensino Médio, publicada pela editora Moderna, intitulada *Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias*, de autoria de Telma de Carvalho Guimarães *et al.* (2020). A coleção é composta por seis volumes, respectivamente: *Um mundo de linguagens*; *Linguagens na aldeia global*; *Linguagem, ciência e tecnologia*; *Linguagens e vida em sociedade*; *Linguagens, trabalho e economia* e *Linguagens e meio ambiente*. A escolha dessa coleção justifica-se pelo fato de a escola onde atuo como professora de Educação Básica ter adotado esses livros didáticos para as três séries que compõem o Ensino Médio, no ciclo que iniciou em 2021.

Trata-se de uma escola da rede estadual de ensino, localizada na região norte de Minas Gerais. Saliento ainda que o contexto desta pesquisa é subsequente à pandemia de Covid-19, momento em que as escolas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais adotaram o ensino remoto por um período que se estendeu até 2021, quando iniciou o retorno gradativo das aulas presenciais. A modalidade do ensino remoto motivou a realização de ações pedagógicas que envolveram de maneira acentuada uma diversidade de gêneros digitais nas práticas sociais da linguagem. Essa experiência vivenciada por mim, enquanto professora, significou um conhecimento empírico muito importante sobre a relação entre educação e tecnologia.

No retorno da modalidade presencial, a coleção didática *Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias* foi adotada na escola. Inicialmente houve resistência de parte dos professores para trabalharem com a coleção, uma vez que a proposta didática é de um livro multidisciplinar, que contempla os componentes curriculares da área de conhecimento “Linguagens e suas Tecnologias” e está inserida na cultura digital. Naquele momento, os posicionamentos dos colegas docentes classificaram a obra como desafiadora para a realidade da escola pública, devido à quantidade de temas que envolviam os gêneros digitais, mas essa conjuntura inicial não impediu o trabalho pedagógico com a coleção didática na escola.

Diante desse contexto, o percurso da investigação contempla meu olhar crítico de professora-pesquisadora, inserida no contexto educacional da escola pública, onde as práticas em sala de aula podem ser fortalecidas quando propostas de ensino se tornam foco de interesse de pesquisas científicas, especialmente no campo da linguagem, cujas atividades educacionais são configuradas pelas práticas de uso da língua nos contextos sociocultural e histórico. Além disso, a análise de livros didáticos é fundamental para repensar as práticas de ensino, uma vez que esses materiais são amplamente utilizados nas escolas, principalmente nas escolas públicas,

onde encontramos professores e alunos que têm acesso limitado a recursos multimodais, sobretudo quando estão fora do ambiente escolar, já que, em algumas escolas, há políticas públicas que buscam atender o campo das tecnologias de informação e comunicação com a implantação de laboratórios de informática, *tablets* e acesso à internet, mas grande parte das escolas públicas ainda se encontram distante desse contexto.

Sendo assim, a partir da minha experiência de ensino como professora da instituição educacional em que se insere o material didático investigado, com experiência há mais de dezoito anos em escolas situadas no norte de Minas Gerais, graduada em Letras e Pedagogia, especialista na área de linguística e educação e mestre em estudos literários, como professora de Língua Portuguesa em escolas públicas de Educação Básica e professora formadora em cursos de licenciaturas, percebo que existem questões a serem discutidas sobre as práticas multiletradas que mobilizam gêneros digitais nos livros didáticos. Isso acontece por uma diversidade de fatores, sendo um deles relacionado à construção do pensamento crítico, além da inserção da própria tecnologia, pois ainda há escolas que não dispõem de recursos tecnológicos específicos que possam subsidiar as propostas de ensino dos materiais didáticos, o que afeta o processo de ensino e aprendizagem da leitura, interpretação e produção de textos que circulam na mídia digital e são estudados na escola. Outra questão importante, levada em consideração nesta investigação, é o fato de que o acesso aos recursos digitais ainda é muito desigual entre as pessoas atendidas nas escolas, tornando responsabilidade da instituição escolar viabilizar a implementação do currículo em relação à cultura digital.

Acredito que construir uma discussão sobre práticas multiletradas em livros didáticos colabora com os estudos da linguagem e dos multiletramentos. Por isso, considero necessário discutir as práticas multiletradas e o modo como os livros didáticos apresentam os gêneros digitais, de forma a problematizar sobre esse ensino na sala de aula, pois as formas e usos de linguagens digitais vivenciadas na contemporaneidade do entorno sociocultural de alunos e professores fazem com que esses textos também circulem no espaço escolar, tornando-os meios didáticos de ensino para a construção do pensamento crítico.

Durante o curso de doutorado, passei pelo processo de delimitar os gêneros digitais para a pesquisa e, conhecendo a coleção didática que aborda propostas de atividades com gêneros digitais, associei o conteúdo do livro ao problema de pesquisa, o que foi fundamental para direcionar a investigação do livro didático. Desse modo, selecionei como *corpus* da pesquisa três capítulos do volume *Um mundo de linguagens*, a saber: os capítulos “Considerações Gerais” e “Orientações Didáticas”, para investigar as concepções de linguagem, a cultura digital e as diretrizes curriculares que fundamentam as práticas multiletradas; e o capítulo

“Tecnologias da informação e comunicação”, para analisar as práticas multiletradas que mobilizam gêneros digitais nas atividades para os alunos, as quais propõem a interpretação de textos multissemióticos, dos quais destaco um *post* de redes sociais e a produção de uma campanha de memes.

Nos demais capítulos e seções do livro didático, há uma diversidade de gêneros digitais, mas a escolha pelo capítulo “Tecnologias da informação e comunicação” está relacionada a diversos fatores: o tema da pesquisa, a diversidade de textos multissemióticos presentes no capítulo, os quais são mobilizados nas análises sobre concepção de linguagem, cultura digital e diretrizes curriculares, a potência de análise crítica que o gênero meme desencadeia, a familiaridade dos alunos do Ensino Médio com *posts* de redes sociais e a possibilidade de estabelecer uma correlação entre a abordagem pedagógica dos capítulos com as categorias de análise elencadas.

Nos três capítulos do livro didático que é voltado para o Ensino Médio, pesquisei como as propostas de atividades mobilizam práticas multiletradas que tornam os gêneros digitais objetos de ensino, para isso, esta investigação propõe que as práticas multiletradas que mobilizam os gêneros digitais no livro didático se correlacionam, em certa medida, com os elementos de *design* discutidos no Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021).

Embora existam estudos sobre o uso de gêneros digitais no ensino de Língua Portuguesa, alguns dos quais apresento no primeiro capítulo desta tese, ainda há uma omissão significativa em relação à investigação específica de como os elementos multimodais que compõem os gêneros digitais são mobilizados em livros didáticos. Desse modo, existe a necessidade de pesquisas que investiguem de que forma os princípios dos multiletramentos são incorporados e aplicados na prática educacional. Além disso, há uma carência de pesquisas que explorem o papel do livro didático e como os gêneros digitais podem promover o pensamento crítico com o desenvolvimento de práticas multiletradas na escola, especialmente considerando as particularidades e desafios do contexto de uma sala de aula, onde as condições socioeconômicas dos alunos podem influenciar sua interação com as tecnologias digitais e, conseqüentemente, a compreensão de gêneros digitais.

Os gêneros digitais estão cada vez mais presentes em nossa sociedade, e compreender como eles são utilizados no contexto educacional é fundamental para o desempenho linguístico dos alunos, de forma a possibilitar a promoção de práticas de letramento digital significativas, pois os gêneros digitais têm se tornado cada vez mais presentes na vida dos estudantes, que estão constantemente expostos a diferentes tipos de textos e conteúdos multimodais, como

vídeos, imagens, áudios e hipertextos. Por isso, o desenvolvimento de práticas multiletradas é importante para preparar os alunos para a vida na contemporaneidade, em que a comunicação e a produção de textos ocorrem em diversos formatos e plataformas. Sendo assim, compreender e utilizar os diferentes modos de comunicação, como a linguagem verbal, visual e sonora, auxilia os estudantes a se tornarem letrados por meio de diversas formas de linguagem, ampliando suas habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos.

Diante desses fatores, ressalto que a relevância social e científica da pesquisa consiste em problematizar atividades de ensino de gêneros digitais que possam contribuir com práticas multiletradas mais significativas para o aluno, além de construir possibilidades para repensar o ensino de língua materna na contemporaneidade. A perspectiva dos multiletramentos traz alicerces que conduzem a reflexões sobre a importância de uma aprendizagem de língua materna que explore práticas de linguagem do campo digital em que professor e aluno consigam realizar experiências no campo do letramento digital. Outro aspecto a ser considerado é que o cenário da sala de aula contemporânea, envolvida com as tecnologias digitais de informação e comunicação, tem se distanciado do modelo tradicional e vem buscando, cada vez mais, auxílio nos recursos digitais, porém esse processo acontece de maneira muito diferente entre uma escola e outra.

Para realizar este trabalho, o caminho teórico percorrido se encontra fundamentado nos estudos em Linguística Aplicada (Kleiman, 1995; Rojo, 2009; Rojo; Barbosa, 2015; Rojo; Moura, 2012), nas teorias dos multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), e em concepções bakhtinianas de linguagem, as quais entendem a língua como prática social (Bakhtin, 2003; Volochinov, 2017).

Isso posto, na primeira parte do trabalho, optei em apresentar para o leitor a fundamentação teórica da pesquisa, pois é imprescindível pontuar os conceitos mobilizados para compreender as práticas multiletradas e os gêneros digitais. No primeiro capítulo, há uma discussão sobre a noção de enunciado, as práticas sociais da linguagem e a cultura digital. Apresento a fonte de pesquisa, situando o livro didático na cultura digital por meio de uma discussão sobre a produção acadêmica, com estudos da Linguística Aplicada sobre o tema.

Em seguida, discuto os conceitos que fundamentam os multiletramentos e os conceitos sobre gêneros. Assim, busco traçar um paralelo entre os gêneros discursivos e as novas configurações na mídia eletrônica, que contribuem para a construção da definição de gêneros digitais, a partir das contribuições de Marcuschi (2002) e Rojo (2013) e nas concepções sobre gêneros discursivos, textuais e digitais (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2002, 2010; Rojo, 2005).

Passo então, às questões metodológicas da pesquisa, com a apresentação do objeto de pesquisa escolhido, a partir do mapeamento dos gêneros digitais que foram levantados por meio de uma investigação nos seis volumes da coleção didática *Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias*, que apresento no capítulo metodológico desta tese. Nesse capítulo, justifico a delimitação do *corpus*, a escolha do método e os procedimentos utilizados para a análise das práticas multiletradas, que são as propostas de atividades pedagógicas que o livro didático mobiliza utilizando gêneros digitais.

No quarto capítulo, apresento o início das análises, que são elaboradas a partir de dois capítulos do livro didático que direcionam orientações ao professor, além disso, recorro ao capítulo “Tecnologias da informação e comunicação”, com análise das propostas de atividades que são utilizadas para relacionar as orientações pedagógicas com a prática de ensino. O capítulo faz uma análise sobre as concepções de linguagem adotadas no material didático com os construtos bakhtinianos e também apresento uma análise entre as práticas de linguagem que são influenciadas pela cultura digital e que permeiam os livros didáticos com as diretrizes curriculares que fundamentam as práticas multiletradas que circulam no contexto escolar por meio do livro didático.

Delimito, no capítulo 5, análises sobre as práticas multiletradas das propostas de atividades do livro didático, para isso seleciono duas seções do capítulo “Tecnologias da informação e comunicação”, que mobiliza os gêneros digitais: *post* de redes sociais e memes, relacionando o potencial para análises críticas das atividades e as categorias de análise dos elementos multimodais que caracterizam as práticas multiletradas.

Por fim, apresento minhas considerações acerca da investigação baseadas nos resultados da pesquisa, com a conclusão sobre o papel integrador do livro didático, considerando que as práticas multiletradas mobilizam elementos multimodais que configuram os gêneros digitais no livro didático como objetos de ensino.

A partir das análises realizadas destaco que embora as práticas multiletradas tenham o intuito de promover interações sociais significativas, ainda é preciso promover práticas de linguagem que instigam as habilidades críticas dos estudantes.

Com a realização deste estudo, espero que os resultados da pesquisa possam contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, compartilhando novos conhecimentos alicerçados pela teoria, pois a investigação de práticas multiletradas nos livros didáticos mostrou possibilidades de promover o ensino de gêneros digitais, uma vez que a multiplicidade linguística e cultural é contextualizada por diferentes gêneros em interações multimodais.

1 PRÁTICAS SOCIAIS DA LINGUAGEM

Este capítulo discute aspectos conceituais sobre linguagem e práticas de linguagem que o trabalho mobiliza, partindo da concepção de linguagem de base bakhtiniana (Bakhtin, 2003; Bakhtin; Volochinov, 1995; Volochinov, 2017), que entende língua/linguagem como prática social. Nesse sentido, desenvolvo uma reflexão que perpassa pelos estudos dialógicos para falar sobre as práticas sociais da linguagem. Ademais, apresento na fundamentação teórica a produção acadêmica sobre o tema investigado.

A linguagem é um acontecimento social e histórico que ocorre por meio da palavra, de imagens, da articulação corporal ou de manifestações culturais que refletem valores, crenças e costumes. Ela está intrinsecamente ligada à história e à diversidade de um povo, pois é fundamental na formação da identidade do indivíduo e de um grupo social. Assim, a linguagem é condição para a estruturação do pensamento e para pensar a linguagem como prática social, ela pode ser considerada como um sistema de signos nas experiências e na produção dos sentidos.

Partindo dessa concepção de linguagem, apresento neste capítulo uma revisão de literatura que discute os conceitos de enunciado no plano da comunicação discursiva e as práticas de linguagem como interação, pois, no desenvolvimento da pesquisa, o caminho teórico percorrido investiga as práticas sociais da linguagem para compreender as práticas multiletradas que permeiam atividades da coleção didática *Identidade em Ação: linguagens e suas tecnologias*.

O capítulo aborda ainda as práticas sociais da linguagem no âmbito dos letramentos, com destaque para as práticas de linguagem da cultura digital, no campo do letramento digital, uma vez que o contexto das linguagens com a tecnologia relaciona-se com práticas multiletradas, as quais são investigadas no livro didático. Entre as múltiplas práticas de linguagem, incluem-se a intervenção da cultura digital, o papel do livro didático e o letramento digital no contexto escolar, considerando a importância de analisar o modo como o currículo escolar articula as práticas sociais da linguagem que envolvem o letramento digital no ensino.

1.1 As práticas de linguagem

A linguagem verbal é constituída de enunciados cheios de intenções que afetam a produção de sentido. Nesse jogo de significações, os discursos que permeiam os enunciados compartilham sentidos que se relacionam com a historicidade da palavra. Com base nas

postulações do Círculo de Bakhtin¹, a linguagem é definidora da própria condição humana na dimensão da comunicação verbal, uma vez que a abordagem dialógica considera a linguagem como um fenômeno social, heterogêneo e interativo, uma prática social cotidiana que envolve a experiência entre sujeitos.

De acordo com o Círculo, a linguagem é uma forma de interação social da atividade humana. Nela, estão condensadas as experiências e as relações sociais do ser humano, bem como suas ideias e representações, que ocorrem por meio de signos e símbolos. Sendo assim, a linguagem é um fenômeno social, cujo significado e alcance só podem ser compreendidos a partir de uma perspectiva sócio-histórica (Bakhtin; Volochinov, 1995). Nessa perspectiva, entende-se que o enunciado concreto é um produto da interação social e das diferentes vozes discursivas presentes nessa interação, ou seja, a linguagem é composta por uma multiplicidade de vozes e pontos de vista que refletem as diferentes experiências e perspectivas dos falantes, de forma que a compreensão de um texto só é possível devido à existência de outros textos e discursos, com os quais está relacionado.

Na linguagem, a palavra é produto da interação, uma vez que a palavra dada implica outras informações, ou seja, está organizada em uma espécie de “rede”. Sendo assim, é atravessada por discursos, pois a produção de sentido é construída por um processo que vai além do contexto em que se insere a palavra e perpassa vários aspectos que a envolve. O Círculo de Bakhtin explica que,

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (Bakhtin; Volochinov, 1995, p. 115).

Conforme as proposições do Círculo de Bakhtin, os signos compõem a linguagem e assumem sentidos diferentes em cada contexto de uso, pois a palavra é permeada pela interação, uma vez que a palavra dada implica diferentes posicionamentos, que são atravessados por vários discursos na multiplicidade cultural das práticas sociais.

¹ Grupo de intelectuais russos [...] que tinham em comum a concepção de linguagem fundamentada na interação verbal, no enunciado concreto, no signo ideológico e no dialogismo, considerando que a base de sustentação da discussão da linguagem verbal, da literatura, seja a mesma de outras linguagens. [...] Há escritos construídos a mais de duas mãos, sob pseudônimos e trocas de identidades. Um exemplo dessa questão é a produção de Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin Volochinov (1895-1936) e Pavel Mediédev (1891-1938), que, em um primeiro momento, foi atribuída a Bakhtin (Cazden *et al.*, 2021, p. 82).

A linguagem, enquanto prática social, se constitui em forma de enunciados que circulam nas esferas da vida pública ou privada. Além disso, o caráter dinâmico e a diversidade da linguagem em uso fazem com que os enunciados produzidos atendam a interesses e necessidades comunicativas que evidenciam as projeções da linguagem, como nos grupos de ideologias dominantes, que tendem a construir posicionamentos linguísticos dominantes diante de grupos considerados subalternos.

Com base no pensamento de Bakhtin (2003), o qual defende que o enunciado é um elo da cadeia complexa de outros enunciados, pode-se afirmar que o enunciado concreto transita em vários campos do conhecimento e materializa-se em múltiplas semioses, dependendo das esferas de circulação: verbais, vocais ou visuais.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2003, p. 261).

Os enunciados circulam nos campos midiático, artístico, literário, entre outros, e são produzidos em situações sociais diversificadas, estruturados de acordo com as esferas sociais e os participantes da interação. Sob à luz da teoria de Mikhail Bakhtin, pensando a linguagem enquanto um exercício dialógico, os enunciados ditos, já-ditos e não ditos, quando inseridos na rede de outros enunciados sociais, mobilizam conhecimentos prévios importantes para a construção dos sentidos. Em suas composições, os enunciados constroem processos interacionais relacionados com as informações históricas e sociais, que são materializadas em diferentes linguagens.

Portanto, a linguagem, a partir da abordagem dialógica, não pode ser estudada fora da sociedade, uma vez que o enunciado, como unidade concreta da interação verbal, tem estabilidade provisória e traz em sua constituição características de cada situação de enunciação em que é produzido e circula. Além disso, o enunciado configura-se como um elo numa cadeia complexa de outros enunciados, ou seja, está repleto de ecos de outros enunciados, respondendo a algo e antecipando um discurso-resposta não-dito, mas solicitado no direcionamento a um interlocutor (real ou virtual). O enunciado é, por conseguinte, um signo ideológico, dialógico, único, irrepetível e instaura-se diferentemente em cada interação (Di Fantini, 2003, p. 101).

Com respaldo na perspectiva bakhtiniana, compreendo língua/linguagem como interação verbal, que se materializa na comunicação através da enunciação entre sujeitos

situados em um tempo real ou histórico. Sendo assim, a comunicação acontece por meio do enunciado e a compreensão desses conceitos para o ensino de línguas contribui nas reflexões sobre o quanto as questões sociais atravessam a linguagem. É importante ressaltar a não transparência da linguagem, uma vez que: “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 297). Como expõe o autor, os enunciados constroem o processo interacional relacionado com as informações históricas e sociais, que ressoam de outros enunciados e são materializados por diferentes discursos. Por isso, ao investigar a enunciação, é preciso pontuar a interação entre as vozes sociais e as particularidades do processo interacional.

Desse modo, a língua, materializada em enunciados, manifesta-se nas práticas de linguagem, nos aspectos do desenvolvimento linguístico, desde os primeiros eventos de letramentos, em ocasiões de interação em que a língua está presente e exerce diferentes papéis nas práticas de uso da linguagem, que são demarcadas por situações da vida social do sujeito.

No contexto das práticas escolarizadas de uso da linguagem, o desenvolvimento linguístico realiza-se didaticamente no processo de alfabetização e letramento, como pontua Soares (2003), uma vez que a alfabetização é a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, para que o outro conheça o alfabeto, a mecânica da escrita e da leitura, tornando-se alfabetizado. A autora também esclarece que a alfabetização é uma prática de linguagem caracterizada como estado ou condição que assume aquele que sabe ler e escrever, desenvolvendo suas capacidades de leitura e escrita. Diante do ponto de vista da autora, entendo que na alfabetização o foco é individualizado e tem como objetivo aprimorar as capacidades cognitivas e linguísticas nas competências escolares para ler e escrever.

A autora complementa a explicação abordando a vertente do alfabetismo funcional, que se caracteriza como prática de linguagem pela adaptação da leitura e da escrita para necessidades sociais, que compreende em usar a leitura e a escrita para necessidades cotidianas básicas, como ao fazer compras ou vender algo, porém considera como uma versão “fraca” de uso da linguagem. Nesse conjunto, ela acrescenta o alfabetismo crítico como uma prática de linguagem transformadora, uma vez que se mostra com um nível de linguagem mais analítico, pois marca identidade e a tomada de decisão do sujeito, tornando-se uma “versão forte” do uso da leitura e da escrita, sendo assim, esses posicionamentos teóricos fundamentam a concepção de letramento à qual a autora propõe.

Nesse sentido, o letramento como prática da linguagem, apresenta enfoque social mais pontual que os processos de alfabetização, em que os usos da linguagem são sobrepostos em

processos de apropriação dos usos sociais da linguagem que envolvem a leitura e a escrita em múltiplas ações de linguagem e com capacidades diferenciadas, ocasionando diversos tipos e níveis de letramentos. Esses acontecimentos linguísticos acontecem em múltiplos espaços sociais, não sendo uma cultura linguística exclusiva da escola, pois o foco está nos usos e nas práticas sociais da linguagem, que envolve a leitura e a escrita em contextos sociais locais e globais, como a escola, a família, a igreja, o trabalho e a mídia.

Conforme as proposições de Soares (2003), o letramento vai além do ato de ler e escrever, mas possibilita o uso dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são imprescindíveis. Sendo assim, para Soares (2003), os letramentos são as diversas práticas sociais e culturais que fazem uso da leitura e escrita, e não se restringem somente ao saber ler e escrever, como acontece na alfabetização. Sendo assim, é importante lembrar que alfabetização e letramento são termos indissociáveis, porém, diferentes em termos de processos cognitivos.

Os letramentos vão além dos níveis de alfabetismo e da ideia de letramento único, configurando-se em múltiplos letramentos: autônomo, acadêmico, familiar, escolar, literário, digital etc. Diante da amplitude que abarca os tipos de letramentos, surge a necessidade de conceituá-los e adjetivá-los como letramentos múltiplos. Para entendermos o conceito de letramentos múltiplos, retomemos a noção de letramentos que, a partir das transformações nas formas de se pensar e usar a leitura e escrita, foi sendo ressignificado, pois os letramentos, no plural, remetem à ideia de que os letramentos são muitos. Desse modo, ancorados na concepção de Street (1984), utilizamos neste estudo o termo *letramentos*, no plural, para configurar a ideia de múltiplo, de forma a enfatizar a diversidade de práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita. Sendo assim, os letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, marcadas ideologicamente e materializadas por relações de poder, ou seja, letramentos refere-se aos diversos campos de compreensão e análise do processo de letramento, tais como o literário, filosófico, funcional, cartográfico ou digital.

As práticas sociais e culturais que fazem uso da escrita e da leitura são múltiplas, e mesmo uma pessoa não letrada pode participar de diversas práticas de letramentos na sociedade. Os estudos dos letramentos, com base em Street (1984), Kleiman (1995) e Soares (2003), reconhecem que essas habilidades são resultados de experiências vivenciadas pelos indivíduos em contextos culturais, sociais e educacionais, considerando os diversos aspectos relacionados à leitura e escrita, aos gêneros, aos propósitos comunicativos, entre outros.

Recorro também ao pensamento de Street (1984) para pontuar sobre a pluralidade de práticas sociais de uso da língua na sociedade contemporânea, a partir da compreensão do

modelo de *letramento ideológico*, que analisa a pluralidade de práticas de leitura e escrita que ocorrem na sociedade em meio a relações de poder. A questão ideológica, presente nos enunciados dos textos, relaciona-se com a noção de língua enquanto prática social, pois a manipulação de ideias pode influenciar a construção do pensamento, uma vez que a força da ideologia em um posicionamento é muito significativa na formação do senso crítico.

O modelo de letramento ideológico considera que as práticas de letramentos são indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, reconhecendo a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos. Pela ótica desse modelo de letramento, a escrita é valorizada numa perspectiva social, que pressupõe atividades que envolvem situações de uso da língua em estreita relação com outras situações da vida cotidiana e social, atividades coletivas com participantes de saberes distintos, que os mobiliza de forma cooperativa, mas também segundo seus interesses e propósitos individuais.

Nesse sentido, a linguagem é mobilizada por múltiplos enunciados, os quais promovem a interlocução pela diversidade de linguagens, assim como a multiplicidade do que significam, uma vez que as palavras podem assumir diferentes sentidos. Essa diversidade nas práticas de letramentos são formas diferentes de uso da linguagem em meios socioculturais distintos, como discute Rojo (2009):

O ‘significado do letramento’ varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (Rojo, 2009, p. 99).

A citação de Rojo (2009, p. 99) destaca uma perspectiva fundamental para os estudos contemporâneos sobre letramento: a sua natureza histórica, social e culturalmente situada. Ao afirmar que o “significado do letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura”. Essa concepção plural do letramento dialoga com as abordagens que compreende o letramento não como um conjunto homogêneo de habilidades técnicas, mas como práticas sociais de leitura e escrita, que assumem formas e funções diversas a depender dos contextos em que são mobilizadas. Assim, práticas letradas em contextos indígenas, urbanos, religiosos, escolares ou digitais, por exemplo, constituem formas legítimas de letramento, embora carreguem valorações simbólicas e institucionais diferentes.

Desse modo, as práticas sociais da linguagem que se realizam em meios multiculturais e tecnológicos, por meio de linguagens diversas, acontecem de acordo com as necessidades

comunicativas e refletem interações sociais que passam por transformações em diferentes modos de comunicação.

Portanto, letramentos apresenta como princípio a complexidade do ato de ler e escrever num contexto de comunicação mais ágil, por meio de outros suportes além do formato impresso, ou seja, a utilização de novas mídias. Neste sentido, houve uma convergência do texto para uma tela, propiciando uma mudança cultural e consequentemente nos letramentos (Cazden *et al.*, 2021, p. 101).

A comunicação por meio de tecnologias digitais ocasionou práticas sociais diversificadas da linguagem no contexto digital, o que tem um rebatimento direto nas habilidades das práticas sociais de letramento digital. O letramento digital diz respeito 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. (Coscarelli, 2005).

Esse conceito está relacionado ao desenvolvimento da tecnologia digital e aos objetivos e expectativas da cidadania em uma sociedade do conhecimento. Soares (2002) ressalta que o letramento digital é usado para referir-se à questão da prática de leitura e escrita possibilitada pelo computador e pela internet. As práticas de leitura e escrita baseadas em tecnologias digitais são inseridas no ensino porque fazem parte das práticas sociais da linguagem moderna, de forma que esses novos letramentos ou letramentos digitais são definidos pelas novas perspectivas para conviver no meio sociocultural contemporâneo, que se torna cada vez mais tecnológico e interativo.

Portanto, a linguagem, que se constitui por enunciados que transitam em meios diversificados, acontece pela interação de sujeitos sociais que realizam práticas sociais de linguagem. Desse modo, o desenvolvimento linguístico acontece por meio de *eventos de letramentos*², que envolvem o uso da língua com situações da vida social, os quais se configuram em múltiplos e novos letramentos.

² Os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento estão estreitamente relacionados e, por isso, serão abordados conjuntamente. A expressão “eventos de letramento” refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, são situações concretas, observáveis, em que a leitura e/ou a escrita estão envolvidas, como, por exemplo, o ato de preencher um formulário, escrever uma mensagem em uma rede social ou ler um cartaz informativo. Tais eventos são marcados por um tempo, um espaço e por participantes específicos, podendo ser descritos em termos das ações realizadas, dos textos utilizados e das interações estabelecidas. O conceito de “práticas de letramento” distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam, incluem os modos como os sujeitos interpretam, legitimam ou subvertem o uso da linguagem escrita, situando tais usos em contextos históricos, culturais e institucionais mais amplos. O uso do plural em ambos os conceitos - eventos e práticas - indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes, além disso, reforça a ideia de que não há uma forma única ou neutra de letramento, mas múltiplos

As práticas de linguagem configuram-se em diferentes tipos de letramentos, que se transformam ao longo do tempo, pois estão situadas historicamente e acompanham as mudanças nos diferentes aspectos da sociedade, como se vê com o avanço das tecnologias, que mudaram o estilo de vida das pessoas, os hábitos e os costumes. Essas mudanças no comportamento influenciam as práticas de leitura e escrita no contexto escolar, que são afetadas pela inserção de textos multissemióticos, modificando os gestos de leitura e a construção dos significados.

1.2 Práticas de linguagem na escola e o letramento digital

O letramento digital, com as novas tecnologias da informação e da comunicação, produz textos multissemióticos, híbridos ou hipertextuais. Essas denominações são atribuídas para os textos que associam imagens, cores, sons, entre outros elementos, em layouts diversificados que permitem leituras multimidiáticas ou que atravessam o texto impresso.

A expressão letramento digital refere-se às práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais, como aqueles propiciados pelos computadores ou por dispositivos móveis, tais como smartphones e tablets, ou outros equipamentos como terminais de banco e eletrodomésticos com interface digital. Assim, a capacidade de compreender, discernir e criar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC não estão necessariamente ligadas à escola, pois as pessoas aprendem sobre o digital no dia a dia (Cazden *et al.*, 2021, p. 101-102).

Com o uso de computadores, celulares ou *smartphones*, o letramento digital, enquanto prática social, avançou da ação de fazer pesquisas e buscas de informação na internet, passando para outras ferramentas da vida cotidiana, como aplicativos de banco, automóveis cada vez mais tecnológicos e outros dispositivos que se tornaram instrumentos essenciais para a realização de grande parte das atividades na contemporaneidade.

Esses novos letramentos conduzem a novas práticas de leitura e escrita, que se tornaram uma exigência para a utilização de recursos tecnológicos, pois ampliam a capacidade e as competências necessárias de se utilizarem as tecnologias digitais de forma crítica, consciente e eficaz, uma vez que a evolução das tecnologias digitais modificou as formas de comunicação, ao implementar na sociedade as redes sociais e até mesmo a inteligência artificial, o que

modos de ler e escrever que são socialmente situados, historicamente construídos e desigualmente valorizados. A atribuição de prestígio ou autoridade a determinadas práticas letradas em detrimento de outras reflete disputas simbólicas e materiais, ligadas a relações de poder que atravessam fatores econômicos, políticos, religiosos e culturais, tanto em escalas locais quanto globais (Street; Castanheira, 2014).

potencializa a discussão sobre o letramento digital no ensino, levando a uma maior ênfase na necessidade de adaptar as práticas educacionais para pensar em mudanças metodológicas. Nesse sentido, conforme Cazden *et al.* (2021):

ser letrado digitalmente implica saber se comunicar em diferentes situações, buscar informações no ambiente digital e selecioná-las avaliando sua credibilidade. Além do acesso à informação, cabe ao leitor estar atento à autoria, à fonte e ter senso crítico para avaliar o que encontra. Ser letrado digitalmente implica, portanto, em fazer uso das TDIC, respondendo ativa e criticamente a diferentes propósitos e contextos, interagindo e participando socialmente da construção coletiva do conhecimento (Cazden *et al.*, 2021, p. 102).

O letramento digital, além de proporcionar aos indivíduos conhecimentos, por meio do uso de ferramentas digitais e tecnológicas conectadas à internet, conecta múltiplas formas de leitura, escrita, fala e escuta, com textos de diferentes gêneros, contextos, discursos e idiomas. Dessa forma, as habilidades necessárias para interpretar, compreender e significar, mobilizam características que são articuladas pelas tecnologias digitais. Conforme Marcuschi (2010):

se nos dedicarmos a uma análise de detalhe dos gêneros emergentes na mídia eletrônica em geral (telefonia, rádio, televisão, Internet), veremos que algumas das idéias a respeito da interação verbal deverão ser revistas. Por exemplo, a presença física não caracteriza a interação conversacional em si, mas sim determinados gêneros, tais como os que se dão nos encontros face a face. De igual modo, a produção oral não é necessária, mas apenas suficiente para determinar a interação verbal, pois é possível uma interação síncrona, pessoal e direta pela escrita transmitida à distância, o que já era em parte possível pela comunicação pelo telégrafo e pelo código Morse. Mas no caso atual há uma série de novidades que não apenas simulam, mas realizam efetivamente a interação (Marcuschi, 2010, p. 36).

Marcuschi (2010), ao pontuar sobre a transposição dos elementos da interação oral, de conversação face a face, para a realização da interação pela escrita em ambiente midiático, discute que esse processo acarreta novas características ao texto no formato digital. O autor também destaca que é possível verificar a influência da tecnologia na forma de interação com os novos objetos de leitura.

Uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é serem altamente interativos, geralmente síncronos (com simultaneidade temporal), embora escritos. Isso lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita. Além disso, tendo em vista a possibilidade cada vez mais comum de inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos etc.) e sons (músicas, vozes) pode-se chegar a uma interação com a presença de imagem, voz, música e linguagem escrita numa integração de recursos semiológicos. Quanto a isso, há outro aspecto nas formas de semiotização desses gêneros

relativo ao uso de marcas de polidez ou indicação de posturas. São os conhecidos emoticons (ícones indicadores de emoções) ao lado de uma espécie de etiqueta netiana (etiqueta da Internet, tal como analisada por Crystal, 2001), trazendo descontração e informalidade à formulação (monitoração fraca da linguagem), tendo em vista a volatilidade do meio e a rapidez da interação. Contudo, estes aspectos não se distribuem por igual ao longo dos gêneros (Marcuschi, 2010, p. 39).

O ambiente digital propicia que os textos multissemióticos mobilizem características que os tornam inovadores nas relações entre fala e escrita, construindo uma interação que integra recursos semiológicos como imagem, voz, música e linguagem, as quais determinam o estilo dos gêneros. Para promover o letramento digital na escola, as práticas de leitura e escrita de textos multissemióticos demandam habilidades específicas, devido às características que constituem os textos que circulam na mídia, uma vez que, para analisar esses textos, é preciso incluir no contexto escolar uma pedagogia que reconheça o universo multimidiático e multissemiótico que altera o modo de ler. Ainda segundo o autor, “Certamente, a escola não pode passar à margem dessas inovações sob pena de não estar situada na nova realidade do ensino. Neste sentido, o letramento digital deve ser levado a sério, pois veio para permanecer” (Marcuschi, 2010, p. 74).

No contexto escolar, o letramento digital não se configura apenas em manusear habilidades técnicas que possibilitam a interação por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação, mas possibilita que o aluno desenvolva habilidades para compreender como os textos funcionam nos espaços midiáticos, como os conteúdos foram selecionados e como reconhecer a linguagem apropriada a produções textuais específicas da rede para construir posicionamentos críticos sobre os textos que circulam nos ambientes digitais.

Sendo assim, as práticas de linguagem com uso de tecnologias de comunicação e informação causam transformações nas nossas relações com os textos, pois os ambientes digitais onde os textos circulam favorecem transformações que exigem propostas didáticas específicas para que os alunos possam realizar leitura, escrita, interpretação e produção de textos multissemióticos que potencializem a análise crítica.

Portanto, para que o letramento digital aconteça na escola, é necessário agregar novas formas de leitura e escrita às práticas de linguagem, experimentando o estudo com textos que circulam em várias mídias e possuem formatos diversificados. Nesse processo, o livro didático exerce um papel integrador, pois as propostas de atividades organizam os textos multissemióticos.

1.3 Práticas de linguagem, cultura digital e livros didáticos

A inserção da cultura digital na escola se realiza devido às mudanças no comportamento social que são provocadas com o uso das tecnologias, como também por ter se tornado um tópico da aprendizagem que consta nas orientações curriculares, inclusive para o ensino de língua materna. Nesse sentido, é necessário sublinhar que o ensino de Língua Portuguesa desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1971), foi caracterizado como um instrumento de “comunicação e expressão da cultura brasileira”, concepção de linguagem que não é assumida atualmente, mas com isso o ensino de língua materna vem mobilizando uma diversidade de práticas de linguagem que constam nas diretrizes curriculares e orientam as disciplinas ou componentes curriculares.

Diante da reconfiguração dos objetivos da disciplina e dos novos perfis de alunado e professorado, diminui o beletismo do ensino de Português. Constitui um ensino mais preocupado com a realidade prática, que enfatiza sobretudo gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias (Bunzen; Rojo, 2008, p. 78).

As mudanças no ensino impulsionam os materiais didáticos a articularem em seus conteúdos as transformações sociais e culturais, uma vez que “os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser atores decisivos na didatização de objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados” (Bunzen; Rojo, 2008, p. 80). Assim, os livros didáticos são materiais pedagógicos que desempenham um papel importante na construção das práticas sociais da linguagem e, na contemporaneidade, refletem a cultura digital.

Para contextualizar a compreensão de que o ensino é influenciado pela cultura digital, é importante pontuar alguns princípios da cultura digital, que é um conjunto que engloba a manifestação de comportamentos e pensamentos dentro de um ambiente tecnológico e midiático. Esse espaço virtual da cultura mediada pela tecnologia é explicado por Lévy (1999):

Eu defino o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto de sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. [...] Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de

comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século (Lévy, 1999, p. 92-93).

Os pressupostos sobre o ciberespaço que foram citados por Pierre Lévy são fatos na contemporaneidade, pois a interação pela internet integra novas tecnologias de comunicação e informação às mais diversificadas práticas de linguagem. Dessa forma, também me valendo de Lévy (1999, p. 17) defino cibercultura: “quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Desse modo, a cultura digital se constitui por uma rede de comunicação que modificou a maneira de as pessoas se comportarem, principalmente os jovens e as crianças, que interagem por meio de novas estratégias e suportes de comunicação, como as comunidades virtuais, *blogs*, fóruns, entre outros meios midiáticos que estão cada vez mais presentes na vida cotidiana, permitindo a interação social a partir do compartilhamento das informações e contribuindo para o surgimento de novas formas de aprender e de ensinar. Por meio das tecnologias, a cultura digital pode ser considerada como uma prática social que realiza a comunicação, mediando as relações dos seres humanos com o mundo e isso faz crescer o número de usuários/produtores de informações e conteúdos na mídia.

Nesse contexto, o mundo da tecnologia, com diferentes modelos de computadores, aplicativos, programas, plataformas, redes sociais, streaming, ambientes de aprendizagem, serviços on-line, entre outros recursos, modificam as nossas experiências com a sociedade e essas mudanças de comportamento social ocasionam também um aumento da inserção das tecnologias nos espaços escolares. Diante dessas transformações sociais, a concepção de cultura digital dialoga com os pressupostos dos novos letramentos, que surgiram com o advento das tecnologias e determinam como os sujeitos se apropriam desses meios sociais para produzir múltiplas linguagens.

Na escola, a cultura digital se realiza através do letramento digital, com a inclusão das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Essa inclusão tecnológica permite a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, onde os alunos podem mobilizar recursos e ferramentas digitais. Na prática, essa transformação ganhou evidências nas escolas com a criação dos laboratórios de informática, posteriormente com a utilização de plataformas on-line, aplicativos educativos ou ferramentas de colaboração digital, e com as mudanças curriculares, os livros didáticos também se tornaram ferramentas de ensino que evidenciam a cultura digital. Esses mecanismos têm o intuito de auxiliar o ensino, atendendo às necessidades dos alunos e promovendo um aprendizado mais significativo e engajado com as demandas da

sociedade atual. Por isso, a cultura digital está associada às práticas de linguagem mediadas pela tecnologia nas atividades em sala de aula.

Assim, as práticas de linguagem realizadas com o letramento digital na escola e os princípios curriculares impulsionaram a inserção da cultura digital nos livros didáticos, com as adaptações necessárias ao contexto contemporâneo. Esse movimento visa preparar os alunos para serem participantes críticos e criativos na sociedade digital, reconhecendo a inegável presença das tecnologias no estilo de vida da contemporaneidade. Nos livros didáticos, o letramento digital é articulado de forma a refletir e responder a essa realidade.

As práticas de linguagem que se realizam com uso das tecnologias digitais veiculam textos multissemióticos nas mais diferentes plataformas de comunicação. Esses textos divulgados pelos canais de mídia são caracterizados como gêneros digitais. No âmbito das práticas multiletradas na escola, o estilo dos textos multissemióticos surpreende o leitor pela estrutura estética, ao utilizar-se da linguagem verbal e não verbal, o que potencializa a criatividade e valoriza a produção linguística no meio social e nas atividades escolares. Nesse contexto, é basilar para o ensino de língua materna o estudo sobre as práticas de linguagem dos gêneros digitais nas atividades de leitura, interpretação e produção de textos, pois a diversidade cultural se reflete nos diferentes textos, nos suportes e nos meios digitais pelos quais circulam os inúmeros canais de comunicação que viabilizam os multiletramentos.

Sendo assim, a incorporação de práticas de multiletramentos, que incluem a leitura, interpretação e produção de textos multimodais do campo digital é uma dimensão importante da cultura digital na educação, que também é viabilizada pelos livros didáticos. Essas práticas podem ajudar os alunos a interpretar os diversos textos que circulam na mídia, assim como as informações disponíveis na era digital, tornando-se um meio facilitador para promover no aluno uma compreensão mais crítica sobre os conteúdos que consomem e produzem. A compreensão crítica envolve a análise e interpretação de textos multissemióticos para além da leitura, pois visa potencializar a capacidade do aluno em questionar as intenções, valores, pressupostos e os efeitos de sentidos desses textos.

A relação da linguagem com a cultura digital constitui as unidades temáticas do livro didático *Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias*, de autoria de Telma de Carvalho Guimarães *et al.* (2020), objeto de pesquisa desta tese. Por meio da leitura do material didático, verifiquei que as propostas de atividades do livro articulam práticas de multiletramentos que são pontuadas pelo universo multissemiótico, ao abordar temáticas, recursos e textos da cultura digital nas práticas de linguagem. Nesse sentido, ressalto a importância das pesquisas científicas que investigam as práticas de linguagem na cultura digital.

1.4 Práticas de linguagem com gêneros digitais nos livros didáticos e a produção acadêmica

Nesta seção, apresento a investigação realizada sobre as tendências das pesquisas acadêmicas com a temática dos multiletramentos relacionada aos gêneros digitais, no âmbito dos livros didáticos, para conhecer por meio da revisão bibliográfica, como esses tópicos vêm sendo discutidos na área dos Estudos Linguísticos.

A investigação realizada sobre pesquisas científicas que abordam o tema desta tese me proporcionou maior familiaridade com o objeto da pesquisa, sendo que o acesso às teses e dissertações ocorreu a partir das bases: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CT Capes (2016)³ e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD⁴.

No mapeamento das referências, foi estabelecido como marco temporal o período compreendido entre o ano de 2019 até o ano de 2024, período que marca a minha trajetória de pesquisa com a temática deste estudo: ensino e gêneros digitais. Já a seleção dos trabalhos com interesse para esta investigação se deu obedecendo os seguintes critérios: área de conhecimento – Língua Portuguesa, Linguística e Linguística Aplicada. Além de verificar a abordagem do objeto, com atenção ao uso didático-pedagógico de gêneros digitais em livros didáticos de Língua Portuguesa.

Para as buscas das produções científicas nas bases de dados foram utilizados os descritores: “multiletramentos”; “gêneros digitais”, em que a busca na BDTD indicou 88 (oitenta e oito) dissertações de mestrado e 16 (dezesesseis) teses de doutorado, e no CT CAPES foram encontradas 6 (seis) dissertações de mestrado.

Para as buscas das produções científicas utilizando os descritores: “multiletramentos”; “livros didáticos”, encontrei na BDTD 49 (quarenta e nove) dissertações de mestrado e 6 (seis) teses de doutorado e no CT CAPES, 7 (sete) dissertações de mestrado e duas teses de doutorado.

Na busca com os descritores “multiletramentos”; “gêneros digitais” e “livros didáticos”, foram encontrados 13 (treze) dissertações de mestrado e 3 (três) teses de doutorado na BDTD, já no CT CAPES foram encontradas 2 (duas) dissertações de mestrado.

Ao refinar a investigação, por meio das referências elencadas para construir o mapeamento e levando em consideração os objetos de pesquisa: gêneros digitais e livros

³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

⁴ Disponível em: www.bdtb.ibict.br. Acesso em: 10 mar. 2024.

didáticos de Língua Portuguesa, elaborei o Quadro 1, com os principais trabalhos que dialogam com os objetivos dessa pesquisa, na medida em que essas produções acadêmicas relacionam os temas: “multiletramentos”, “gêneros digitais” e “livros didáticos”.

Quadro 1- Produções acadêmicas

Autor	Título	Ano	Tipo	Instituição de Ensino	BASE
CALDAS, Maria Cilania de Souza	Multiletramentos e multimodalidade em livro didático de Português do Ensino Médio	2021	Tese de doutorado	Universidade Federal do Ceará	CT CAPES
LOTTERMAN, Gabriel Fischer	O gênero discursivo digital <i>podcast</i> aplicado à educação: pressupostos teóricos e práticos	2022	Dissertação de mestrado	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	CT CAPES
LIMA, Kassia Suellen Ferreira Correia de	Os gêneros digitais na construção dos multiletramentos: proposta didática para turmas do 9º ano do ensino fundamental	2023	Dissertação de mestrado	Universidade de Pernambuco	CT CAPES
FERREIRA, Marcelo Luiz Vergilio	Os multiletramentos por meio dos gêneros textuais digitais: práticas das linguagens nos anos iniciais do ensino fundamental	2022	Dissertação de mestrado	Universidade Federal do Paraná	CT CAPES
MILESK, Josiani Kely	Intercâmbios pedagógicos entre escola e sociedade: multiletramentos em cena	2021	Dissertação de mestrado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara	CT CAPES
PAULINO, Patricia Morgado Milton	Tutorial em vídeo: uma proposta de multiletramentos para o 8º ano	2020	Dissertação de mestrado	Universidade Federal da Bahia	CT CAPES
MAGALHÃES, Alex George	Proposta de produção de gêneros digitais em manual escolar de Língua Portuguesa: por uma perspectiva bakhtiniana	2021	Dissertação de mestrado	Universidade de Taubaté	CT CAPES
BITENCOURT, Dinete Andrade Soares	Multiletramentos e ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: o livro didático de Português do Ensino Fundamental	2021	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de Goiás	CT CAPES
DONATONI, Grasielle	Livro didático de Língua Portuguesa e as tecnologias digitais: uma rede (des) conectada entre o discurso e a prática?	2019	Dissertação de mestrado	Universidade do Estado de Mato Grosso	CT CAPES
NUNES, Elisa Akiko Maruyama	Multiletramentos e curadoria: entre orientações, práticas e livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental	2021	Dissertação de mestrado	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	BDTD
MENDONÇA, Michelly Ferreira de	(Multi) letramentos na coleção Cercaína: um olhar a partir do contexto da Amazônia Sul-ocidental	2022	Tese de doutorado	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	BDTD / CT CAPES

MECCA, Édina Menegat	Multiletramentos e multimodalidade: o design de significados de língua portuguesa e inglesa	2019	Dissertação de mestrado	Universidade de Passo Fundo	BDTD
----------------------	---	------	-------------------------	-----------------------------	------

Fonte: Elaborado pela autora com base em BDTD e CT CAPES.

Para o conhecimento exploratório da temática, além dos dados catalogados, foi feita uma leitura prévia dos resumos das pesquisas e na sequência realizei a leitura completa dos trabalhos para identificar aspectos relevantes para esta tese. Um dos aspectos analisados nas produções acadêmicas se refere aos conceitos que fundamentam as pesquisas: gêneros discursivos, gêneros digitais, multiletramentos, estudos sobre multimodalidade, letramento digital e práticas de letramentos digitais, com base em autores como Bakhtin (2003); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); Marcuschi (2002, 2010); Rojo (2009, 2013) e Rojo e Moura (2019).

Quanto aos gêneros digitais, encontrei nas pesquisas: *podcast*, memes, *post*, blogs, redes sociais, e-mail, aplicativos educacionais, vídeos, infográficos, poemas-slams entre outros, que foram citados nas análises dos trabalhos e como exemplos de textos multimodais. Saliento que essas produções científicas são análises voltadas para a discussão sobre a inserção da cultura digital na educação, com uma quantidade maior de dissertações de mestrado. De um modo geral, os trabalhos voltam-se para a elaboração de propostas didáticas que incorporam os gêneros digitais como ferramentas de ensino e realizam um levantamento dos gêneros digitais que são apresentados nos livros didáticos.

Considerando o refinamento da busca com os descritores: “multiletramentos”, “gêneros digitais” e “livros didáticos”, no contexto das investigações, destaco duas dissertações que mobilizam livros didáticos: Donatoni (2019) e Magalhães (2021). Esses trabalhos também integram o Quadro 1, que foi elaborado para apresentar nossa investigação.

O trabalho de Magalhães (2021), “Proposta de produção de gêneros digitais em manual escolar de Língua Portuguesa: por uma perspectiva bakhtiniana”, tem como objetivo principal “refletir de que forma a perspectiva bakhtiniana é abordada nas propostas de produção desses gêneros digitais” (Magalhães, 2021, p. 08). As atividades foram selecionadas do livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental *Português: conexão e uso*, de Demanto e Carvalho (2018) e abordam os gêneros digitais: vídeo, *podcast*, *playlist* comentada, apresentação digital e *spot*. As análises foram tecidas por meio de descrições das propostas com as considerações do autor e pontuações que tem como base os estudos do Círculo de Bakhtin, principalmente sobre a noção de gênero discursivo. Os resultados da investigação apontam que:

As atividades de produção de gêneros digitais nesse viés bakhtiniano apenas foram inseridas no contexto da tecnologia como ferramenta de uso que complementa o texto escrito; o trabalho com a linguagem é instrumentalizado, mantendo-se apenas como uma orientação contida na BNCC sem contemplar as características reais do gênero digital (Magalhães, 2021, p. 08).

Após apresentar um exemplo de proposta de atividade que dialoga com o ensino de linguagem na perspectiva discursiva, o autor conclui a pesquisa afirmando que, diante da escolha do livro didático, “o aluno estudará a nona etapa dos Anos Finais observando superficialmente o gênero digital limitado a ferramenta de ensino” (Magalhães, 2021, p. 8).

Outro trabalho que ganha destaque nesta investigação é de Donatoni (2019), “Livro didático de Língua Portuguesa e as tecnologias digitais: uma rede (des)conectada entre o discurso e a prática?”, cujos resultados revelaram que:

O percentual de gêneros discursivos (digitais) presentes nos livros analisados é ínfimo comparado a outros gêneros discursivos privilegiados nos LDP, e suas formas de abordagem apresentam lacunas que revelam uma relação desconectada entre tecnologia digital e livro didático de Língua Portuguesa (Donatoni, 2019, p. 8).

Diante do levantamento realizado, as discussões destas pesquisas sinalizam para a complexidade do tema, uma vez que o ensino de gêneros digitais ainda é um desafio para a escola. A respeito dos estudos sobre letramento digital, há um consenso de que existem dificuldades para sua implementação na escola, como foi relatado, por diferentes óticas, nos diferentes trabalhos mapeados.

O trabalho de investigação das produções acadêmicas apontou que há uma escassez de estudos sobre os gêneros digitais nos livros didáticos e considero essa ausência uma lacuna muito significativa para justificar a importância dessa pesquisa, uma vez que esse material didático é um suporte pedagógico essencial para o ensino na Educação Básica. Sendo assim, a revisão das produções acadêmicas reforça nossa compreensão sobre a necessidade de aprofundamento teórico-prático sobre o tema desta pesquisa para o desenvolvimento da cultura digital na escola e para promover um ensino mais significativo sobre os gêneros digitais.

2 PRÁTICAS MULTILETRADAS E TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS: OS GÊNEROS DIGITAIS NO ENSINO

Tendo em vista que os conceitos que definem os multiletramentos se apresentam neste trabalho como referência para analisar práticas multiletradas que mobilizam gêneros digitais no livro didático, este capítulo aborda uma revisão teórica muito significativa para investigar o modo como se configuram as práticas multiletradas nas propostas de atividades com gêneros digitais no livro didático.

As concepções de práticas de multiletramentos apresentadas neste capítulo fundamentam-se principalmente na teoria dos multiletramentos, a partir dos estudos de Cazden *et al.* (2021) e Kalantzis, Cope e Pinheiro, (2020). A partir desses trabalhos, elaboro pontuações sobre a origem dos multiletramentos, sua abrangência e desdobramentos, destacando o pensamento dos principais autores que contribuem com a evolução desse conceito e a noção de *design*, com base na Pedagogia dos Multiletramentos. A apresentação deste tópico se completa com as reflexões sobre os conceitos de multimodalidade, com base nos autores mencionados e em outros estudiosos sobre o tema. Dessa forma, as discussões compartilhadas na literatura acadêmica por debatedores nacionais e internacionais tecem reflexões importantes que respaldam as categorias de análise da pesquisa.

O capítulo visa contribuir com os objetivos da pesquisa, para isso, propõe uma reflexão sobre a teoria dos gêneros do discurso e o conceito de gêneros digitais como subsídios teóricos para analisar o modo como os textos que circulam na mídia digital aparecem nas atividades propostas nos livros didáticos. A relação construída de gêneros digitais como gêneros discursivos tem como base a teoria dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003) e outras discussões de autores da Linguística Aplicada que problematizam essa questão alicerçados nos trabalhos do Círculo de Bakhtin. Em seguida, para fundamentar a definição de textos multissemióticos enquanto gêneros digitais, finalizo o capítulo visitando a definição de gêneros digitais com base em Marchuschi (2010), que explica sobre os gêneros produzidos com o advento da internet.

2.1 Práticas de multiletramentos

Inspirados nas discussões que abordam os letramentos, em meados dos anos 1990, dez pesquisadores e professores de língua inglesa (americanos, australianos e ingleses), que formavam o grupo denominado *The New London Group* (Grupo de Nova Londres), preocuparam-se em pesquisar o ensino de línguas em um contexto social cada vez mais

diversificado e tecnológico. Para discutir essas questões, o grupo propõe, entre 1994-1996, o neologismo *multiletramentos*.

A definição de multiletramentos foi cunhada pelo “Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos”, que é um documento produzido pelos pesquisadores do *New London Group* e que recentemente, no ano de 2021, foi traduzido e publicado pela autora mineira Ana Elisa Ribeiro, organizadora da obra: *Uma pedagogia dos multiletramentos: Desenhando futuros sociais* (Cazden *et al.*, 2021). Essa publicação intensifica a leitura do manifesto entre estudiosos brasileiros e contribui com as pesquisas sobre letramentos, mas já havia literatura publicada no Brasil que abordava as discussões propostas pelo manifesto.

O *Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos* traz uma ideia de suplementação e não de rompimento com outras teorias, preocupando-se em mudar a pedagogia em razão do contato cada vez mais estreito entre as culturas, as mídias e os textos. A proposição do manifesto é de uma visão metalinguística dos multiletramentos, que relaciona os elementos multimodais de *design* e a produção de sentidos.

A natureza de um manifesto é a de um texto que clama por algo, no caso em questão, os pesquisadores clamavam por saber o que estava faltando no ensino de línguas diante do novo contexto multicultural globalizado, articulando os *multiletramentos*,

palavra que escolhemos para descrever dois importantes argumentos com que podemos abordar as ordens cultural, institucional e global emergentes: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional do letramento ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual. [...]

Em segundo lugar, decidimos usar o termo “multiletramentos” como meio de focalizar as realidades do aumento da diversidade local e da conexão global. Lidar com diferenças linguísticas e culturais agora se tornou aspecto central de nossas vidas privadas, profissional e cidadã (Cazden *et al.*, 2021, p. 18-19).

A citação de Cazden *et al.*, 2021 oferece uma contribuição teórica significativa ao campo dos estudos sobre letramento, ao justificar o uso do termo multiletramentos como uma resposta às transformações socioculturais, tecnológicas e comunicacionais contemporâneas. A proposta de multiletramentos abrange dois aspectos, interligados, desafiam a pedagogia tradicional a rever seus fundamentos, suas metodologias e seus objetivos formativos. Assim, os multiletramentos não apenas reconhecem essas transformações, mas posicionam o ensino da linguagem como um espaço ético e político, no qual a valorização da diferença, a crítica das hegemonias culturais e a agência dos sujeitos emergem como dimensões indissociáveis da formação para a cidadania global. Nesse sentido, o conceito também nos convida, enquanto

educadores e pesquisadores, a refletir sobre o papel da escola e dos materiais didáticos diante das novas configurações da linguagem, do saber e da identidade.

A partir de uma visão diversificada de letramentos, os aspectos culturais, comunicativos e a própria necessidade de conexão global são fundamentais para a formação linguística, assim os “multiletramentos” ampliam a noção de práticas sociais:

[...] a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística do mundo de hoje requerem uma concepção mais ampla de letramento do que a descrita nas abordagens tradicionais baseadas na língua (Cazden *et al.*, 2021, p. 12).

Dito de outro modo, os multiletramentos são formas diversificadas de uso da linguagem em meios socioculturais distintos, apresentam-se como práticas multiletradas que combinam a oralidade e a escrita de maneiras e em situações diferentes, de acordo com a finalidade e a prática social a que se destinam.

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e diversidade cultural* trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (Rojo, 2013, p. 14).

No caso das práticas de linguagem da cultura digital, para entender as práticas multiletradas torna-se necessário compreender as diferentes linguagens e os efeitos de sentidos dos enunciados que circulam em meios digitais diversos. Uma vez que o ato de ler e escrever, em um mundo cada vez mais digital, não está restrito à escola, essas habilidades ganham outros espaços muito significativos na vida dos alunos. Desse modo, o olhar sobre os letramentos reconfigura-se ao levar em conta a multiplicidade de culturas e as múltiplas modalidades linguísticas, fazendo-se necessário pensar a partir de um letramento multifacetado e plural: os multiletramentos.

A multiplicidade cultural é reproduzida em práticas multiletradas, por textos que circulam em inúmeros canais de comunicação, através de suportes tradicionais e meios digitais que estruturam o campo dos multiletramentos:

No que diz respeito às múltiplas linguagens, ou à multimodalidade dos textos, entendemos que os textos que circulam socialmente, impressos em diferentes suportes e digitais, são compostos por múltiplas semioses e linguagens. O segundo aspecto diz respeito à multiplicidade cultural, que aponta para a

variedade de culturas, de produção cultural letrada e do hibridismo textual baseado na eliminação de fronteiras entre o culto e o popular. Além dessa multiplicidade, surge também uma nova ética que não se baseia na ideia de propriedade (como o direito autoral), mas no diálogo entre novos participantes (o remix); e uma nova estética, baseada na ideia de “coleção”, em que cada indivíduo seleciona, por uma questão estética, de apreciação, conforme seus gostos. Os multiletramentos, portanto, correspondem a esses textos multissemióticos que proporcionam novas relações e experiências entre indivíduos, textos e culturas (Cazden *et al.*, 2021, p. 109-110).

O aspecto multicultural do currículo escolar atual revela cada vez mais a necessidade de integrar os multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, por meios que valorizam as diferentes formas de comunicação. A diversidade na linguagem impulsiona os modos de comunicação que também estão presentes na escola, de forma que mudanças sociais e linguísticas alteram o comportamento na vida profissional, pública e privada. Nesse sentido, no ambiente escolar, os alunos precisam receber uma educação que os possibilite estar preparados para atuarem em profissões diversificadas no contexto em que vivem, resolver problemas que exigem habilidades diferentes e dominar ferramentas para novas experiências de vida.

As práticas de letramentos escolares são aprimoradas à medida que as pessoas são alfabetizadas, dominam a leitura e a escrita, tornando a sociedade cada vez mais grafocêntrica, porém isso não garante a competência para a prática social da escrita. Sendo assim, as práticas de letramentos escolares se desenvolveram com o tempo, partiram da socialização de crianças para o processo de alfabetização e do ensino da escrita para a produção de textos.

Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden *et al.* 2021), com uma proposta para a educação linguística moderna, sugere que as práticas de letramentos escolares devem ensinar o aluno habilidades específicas para diálogos mais complexos com os temas da diversidade. Assim, enfatizo que na escola há pessoas de grupos e comunidades completamente diferentes que convivem em um mesmo espaço, isso implica no campo dos multiletramentos em adquirir habilidades para manipular uma variedade de linguagens.

A educação linguística, na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, preocupa-se em mostrar para o aluno a diversidade produtiva, o pluralismo cívico e as identidades multifacetadas, como postula Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Os autores sinalizam que é por meio da pedagogia do pluralismo que o aluno desenvolve a capacidade de ler criticamente a diversidade local e global, conhecendo diferentes modos de vida, o que caracteriza como o pluralismo cívico, fazendo ampliar seu repertório cultural.

Desse modo, consideram que o aluno pode fazer parte de um contexto em que ele lê, escreve, desenha, ouve música, conhece a cultura de outros países ou de outras localidades e

que possa apreciar diversas artes quando estar conectado com a tecnologia global, o que o possibilita se tornar um sujeito multicapacitado, capaz de levá-lo à diversidade produtiva.

Sobre os benefícios, a tecnologia digital propiciou o deslocamento do conceito de ler e escrever, incentivando a autoria, a criação e a construção de sentidos. Narrativas multimodais, multilíngues e translíngues passam a ter vida e ser apreciadas; fazer filmagens não mais se limita aos especialistas; os que são vistos como leigos no assunto – professores e alunos – se permitem experimentar máquinas e aplicativos por meio de um celular e se tornam *produtores de conteúdo* para suas próprias experiências acadêmicas e não-acadêmicas. No universo virtual, imagens e obras de arte podem ser remixadas e ressignificadas (Monte Mor, 2023, p. 15, grifos do autor).

As reflexões sobre os deslocamentos do ensino de leitura e escrita com a inserção da tecnologia respalda as análises e colocações sobre as práticas multiletradas, visto que o ensino de leitura e escrita não consegue mais se distanciar dos multiletramentos, uma vez que a escola não está à margem das inovações tecnológicas e situa-se em uma nova realidade no ensino de línguas.

Portanto, as práticas multiletradas resultam em novas configurações de circulação de textos e acesso às tecnologias digitais, provocando transformações nas maneiras de ler, escrever e produzir textos na escola. No contexto multicultural globalizado, com culturas híbridas e meios tecnológicos, as pessoas formam identidades cada vez mais multifacetadas e a escola, por sua vez, busca novas maneiras de ensinar o aluno, por meio de uma diversidade de práticas.

2.2 As práticas multiletradas e a multimodalidade

As práticas de linguagem com gêneros digitais favorecem a construção de modos de significação em linguagens diferentes e essa realidade gera desafios para o ensino de línguas, pois os conhecimentos escolares em leitura e escrita envolvem práticas sociais digitais e mobilizam diferentes interpretações de docentes e discentes enquanto agentes de letramentos, que compartilham enunciados no contexto escolar e em um mundo multifacetado e digital. Nesse sentido, conforme Rojo (2009),

[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito; é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam (Rojo, 2009, p. 106).

As mudanças na configuração do texto impresso para o formato digital e multissemiótico no ensino desencadearam as discussões dos multiletramentos sobre os aspectos da multimodalidade. Nesse campo teórico, a estudiosa Roxane Rojo, que é uma das grandes debatedoras das proposições do manifesto, faz considerações muito significativas sobre os multiletramentos e a multimodalidade:

Multiletramentos são as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (Rojo, 2017, p. 4).

Conforme a autora, os multiletramentos são mediados pelas características da multimodalidade, que estão relacionadas à construção dos sentidos dos textos.

Multiletramentos é um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicada dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita, etc.) (Rojo; Moura, 2019, p. 20).

Nesse viés, o crescimento no uso de suportes virtuais transformou os modos de ler, compreender e analisar os textos, uma vez que as novas configurações visuais permitem uma maior interação entre autor e leitor, por meio de imagens, sons e *hiperlinks*, pois a multimodalidade é constitutiva da linguagem multissemiótica nas práticas multiletradas.

Os aspectos multimodais apresentam-se como elementos de *design* na Pedagogia dos Multiletramentos e são essenciais nas reflexões sobre o modo como as ferramentas de ensino se articulam com a tecnologia na sala de aula, o que fomenta a discussão dessa pesquisa sobre as práticas multiletradas que mobilizam gêneros digitais nos livros didáticos.

O *design* multimodal ao qual me refiro está relacionado às abordagens sobre *design* discutidas pelo Grupo de Nova Londes (Cazden *et al.*, 2021) e por Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), que abordam o conceito de *design* como um processo de construção de sentidos, que leva em conta os recursos disponíveis para a linguagem construir significados a partir de modos de significação: escritos, orais ou sonoros, visuais ou imagéticos, gestuais, táteis e espaciais, que transformam de diferentes maneiras os sentidos, como processo de (re)construção ou *(re)design*.

O conceito de *design* é discutido devido aos seus diversos significados e aos campos de atuação nos multiletramentos. Nesse sentido, a noção de *design*, relacionada à prática pedagógica, propõe mudanças no *design* pedagógico associado à tecnologia, pois considera que o aluno se torna um *designer* ao ser inserido na cultura digital, uma vez que ele não só usa os textos das mídias digitais, como também interpreta e (re)produz esses textos:

O conceito-chave é o de *Design*, em relação ao qual tanto somos herdeiros de padrões e convenções ligadas aos sentidos/significados quanto somos designers ativos de sentidos. E, como designers de sentidos, somos designers de futuros sociais – futuros no ambiente de trabalho, futuros públicos e futuros comunitários (Cazden *et al.*, 2021, p. 35).

A discussão sobre o formato de um novo *design* mais criativo e tecnológico para a aprendizagem interessa a esta pesquisa, uma vez que, na perspectiva dos multiletramentos, a noção de *design* na pedagogia projeta metodologias mais interativas, criativas e atentas à diversidade das práticas de ensino.

Os modos de significação além do Linguístico são cada vez mais importantes, incluindo Visuais (imagens, layout de página, formatos de tela); áudio (música, efeitos sonoros); Gestuais (linguagem corporal, sensualidade); Espaciais (os significados dos espaços ambientais, espaços arquitetônicos); e Multimodais. Dos modos de significação, o Multimodal é o mais significativo, pois relaciona todos os outros modos em conexões notavelmente dinâmicas (Cazden *et al.*, 2021, p. 46).

Sendo assim, o desdobramento do conceito de *design* para outros modos de produção de sentidos revela que os elementos de *design* compõem a multimodalidade, que é ilustrada na “Pedagogia dos Multiletramentos” (Cazden *et al.* 2021) em um formato que representa o conjunto (Figura 1).

Figura 1 - Multiletramentos: metalinguagens para descrever e interpretar os diferentes modos de sentido dos componentes do projeto

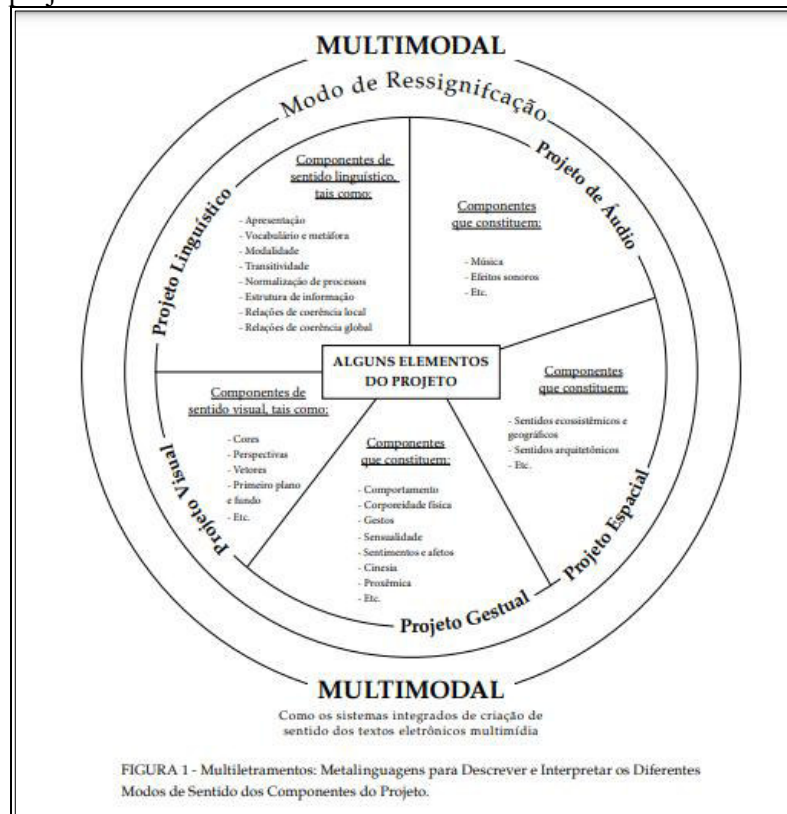
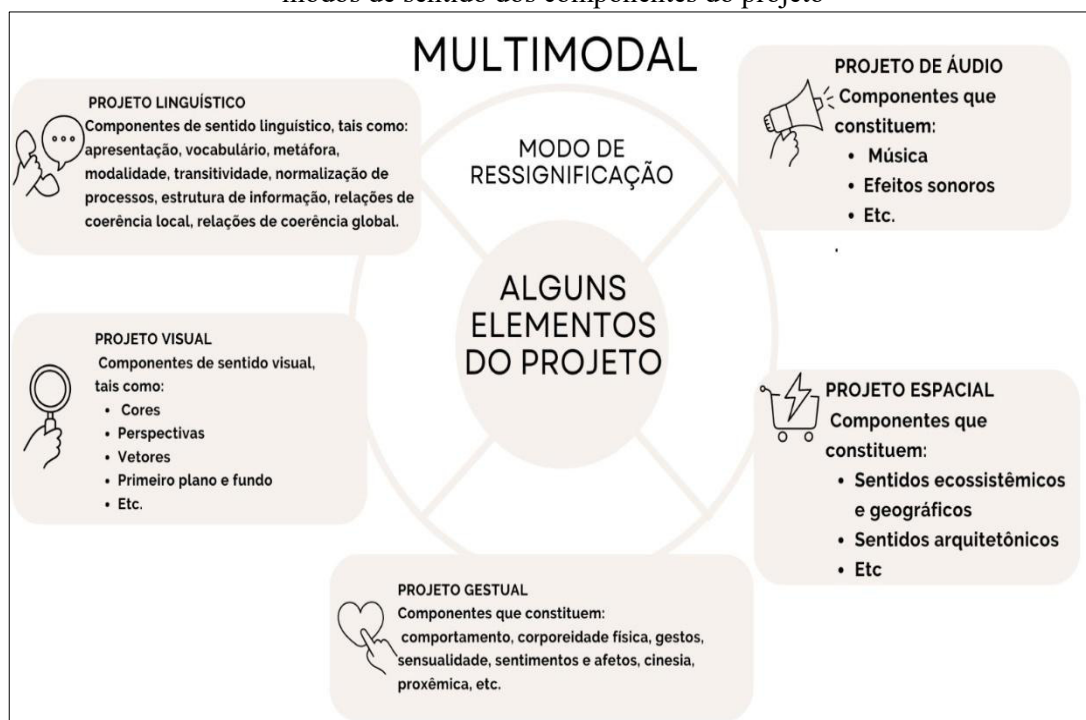


FIGURA 1 - Multiletramentos: Metalinguagens para Descrever e Interpretar os Diferentes Modos de Sentido dos Componentes do Projeto.

Fonte: Cazden *et al.* (2021, p. 51).

A multimodalidade, ilustrada na Figura 1, apresenta-se como um grande conjunto composto por elementos multimodais, que são organizados por subconjuntos, os quais denominam-se projetos e abarcam componentes específicos. Para apresentar com maior nitidez a imagem dos multiletramentos retirada de Cazden *et al.* (2021), recriei-a no formato de Mapa Mental:

Mapa Mental 1 - Multiletramentos: metalinguagens para descrever e interpretar os diferentes modos de sentido dos componentes do projeto



Fonte: Elaborado pela autora com base em Cazden *et al.* (2021, p. 51).

Os multiletramentos são metalinguagens que descrevem e interpretam os modos de sentidos, o “Projeto Linguístico” engloba os componentes de sentidos linguísticos, tais como: apresentação, vocabulário, metáfora, modalidade, transitividade, normalização de processos, estrutura de informação, relações de coerência local, relações de coerência global; os componentes do “Projeto de Áudio” envolvem a música, o efeito sonoro etc.; os componentes que constituem o “Projeto Espacial” estão relacionados aos sentidos ecossistêmicos e geográficos, sentidos arquitetônicos etc.; o “Projeto Gestual” é constituído por componentes relativos ao comportamento, corporeidade física, gestos, sensualidade, sentimentos e afetos, cinesia, proxêmica etc.; e no “Projeto Visual”, os componentes são de sentido visual, tais como: cores, perspectivas, vetores, primeiro plano e fundo, etc. Por meio de uma atividade metalinguística, com a multimodalidade esses componentes são mobilizados para a interpretação e construção de sentidos (Cazden *et al.*, 2021).

Em outras palavras, a multimodalidade são as variações que existem nos modos de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, e nas mais modernas multimídias. Esses modos e meios de comunicação são recursos que também produzem significados, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020),

Os significados são construídos cada vez mais multimodalmente, devido à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental etc. Isso é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20).

A construção do significado de um texto que se apresenta com múltiplos formatos está além da linguagem verbal escrita, porque os textos não estão apenas nos livros, mas encontram-se dissolvidos na internet, nas mais diferentes plataformas e redes sociais, ou seja, apresentam-se em formatos dinâmicos e em variados gêneros digitais.

Ensinar a linguagem com uso de textos por meio da pedagogia do *design* proporciona um ensino em que o aluno compreenda os sentidos de maneira similar a uma “via de mão dupla”, pois o *design* é importante tanto no processo de construção dos textos como na construção dos sentidos. Desse modo, o *design* na *Pedagogia dos Multiletramentos* envolve três componentes dos *designs* de sentidos (Quadro 2): *Designs* Disponíveis; *Designing* e o *Redesigned*.

Quadro 2 - *Designs* de sentidos

Designs de sentidos	
<i>Designs</i> disponíveis	Recursos para produção de sentidos; <i>designs</i> disponíveis para produção de sentidos.
<i>Designing</i>	O trabalho desenvolvido sobre / com os <i>designs</i> disponíveis no processo semiótico.
<i>Redesigned</i>	Os recursos reproduzidos e transformados por meio do <i>designing</i>

Fonte: Cazden *et al.* (2021, p. 40).

Os *designs* disponíveis estão dispostos na organização do discurso e na comunicação, abrangendo diferentes sistemas semióticos, tais como filme, fotografia ou linguagem gestual; a construção dos sentidos no *designing* e o *redesigned*, transforma os *designs* disponíveis na reconstrução de novos *designs*. Logo, a abordagem dos multiletramentos no ensino de línguas é essencial para preparar os alunos para os desafios e oportunidades de um mundo cada vez mais digital e globalizado.

O *Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos* mostra que o “quê” da Pedagogia dos multiletramentos consiste na ideia de que os estudantes precisam aprender por meio dos *designs* de sentidos. Já o “como” de uma pedagogia dos multiletramentos se orienta por meio de uma “Teoria da Pedagogia”, que busca desenvolver nos alunos a capacidade de compreender textos

de uma maneira crítica e reflexiva. Essas abordagens reconhecem a relação da diversidade de práticas de multiletramentos e a comunicação na sociedade contemporânea.

Em vista disso, a aplicação prática da *Pedagogia dos Multiletramentos* envolve a integração de quatro elementos fundamentais como um “espectro das relações da aprendizagem adequada”, definidas por Cazden *et al.* (2021) como prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e a prática transformada, conforme disposto no Quadro 3:

Quadro 3 - O “como” dos multiletramentos

O “como” dos multiletramentos	
Prática situada	Imersão na experiência e utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles dos estilos de vida dos alunos e simulações das relações encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
Instrução aberta	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso dos multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os Elementos de <i>design</i> de diferentes modos de produção de sentido.
Enquadramento Crítico	Interpretar os contextos social e cultural de <i>designs</i> de sentido específicos. Isso implica os alunos se afastarem do que estão estudando e enxergarem o objeto de estudo de forma crítica em relação ao seu contexto.
Prática transformada	Transparência na prática de produção de sentido que coloca o significado transformado para funcionar em outros contextos ou espaços culturais.

Fonte: Cazden *et al.* (2021, p. 45).

Um dos objetivos pedagógicos dessa teoria é a aplicação na prática, uma vez que a ideia de *prática situada* se refere à percepção de que o aprendizado é mais eficaz quando ocorre em contextos autênticos e significativos, nos quais os alunos estão envolvidos em atividades do mundo real, baseada no mundo das experiências de *designs* e *designing* dos estudantes.

Subscribo as postulações encontradas em Cazden *et al.* (2021, p. 53), as quais destacam que o currículo deve integrar as experiências dos alunos tornando-se o processo de aprendizagem: “esse aspecto do currículo precisa reunir as experiências anteriores e atuais dos alunos, bem como suas comunidades e discursos extraescolares, como parte integral da experiência de aprendizagem”. Sendo assim, a prática situada busca reconhecer a importância

das diferenças nos ambientes de trabalho, na cidadania e nos estilos de vida multifacetados. Já a instrução aberta defende a ideia de que os alunos devem ter um papel ativo em seu próprio aprendizado, podendo explorar e descobrir conhecimentos de forma independente, de forma que isso requer que os alunos realizem uma metalinguagem explícita do *design*.

Inclui centralmente os tipos de esforços colaborativos entre professor e aluno, em que este tem permissão para realizar uma tarefa mais complexa do que pode realizar por conta própria, e em que o aluno chega à consciência da representação e da interpretação do professor dessa tarefa e de suas relações com outros aspectos do que está sendo aprendido (Cazden *et al.*, 2021, p. 54).

A concepção de *instrução aberta* não é impor aos alunos uma forma de linguagem adequada em relação à “gramática”, mas um empoderamento linguístico, uma vez que tem o objetivo de auxiliar os alunos a desenvolverem uma metalinguagem que leve em consideração as diferentes perspectivas do *design* e não apenas descrições e definições abstratas no ensino de línguas.

A realização da análise linguística revela-se na fase do enquadramento crítico, que enfatiza a importância de os alunos desenvolverem uma compreensão crítica das práticas de letramento e dos textos que encontram,

Por meio do Enquadramento Crítico, os aprendizes podem obter a distância pessoal e teórica necessária do que aprenderam, criticá-la construtivamente, explicar sua localização cultural, estendê-la e aplicá-la de forma criativa e, eventualmente, inovar por conta própria, dentro de comunidades antigas e novas (Cazden *et al.*, 2021, p. 56).

Nesse sentido, o enquadramento crítico consiste em construir conexões críticas sobre o modo como os elementos de *design* e diversos objetivos culturais constroem significações, isso envolve questionar e analisar as formas como o conhecimento é construído e representado nas diferentes esferas sociais.

A prática transformada busca capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança, transformadores, construtores de novos significados, a partir da ideia de que a educação tem o objetivo de não apenas transmitir conhecimento, mas também transformar o conhecimento de acordo com a realidade social.

Com seus alunos, os professores precisam desenvolver maneiras pelas quais os estudantes possam demonstrar como podem produzir o *design* e realizar, de forma reflexiva, novas práticas embutidas em seus próprios objetivos e valores. Devem ser capazes de mostrar que podem implementar entendimentos adquiridos por meio da Instrução Aberta e do Enquadramento

Crítico, em práticas que os ajudem simultaneamente a aplicar e a revisar o que aprenderam (Cazden *et al.*, 2021, p. 56-57).

A prática transformada implica na adaptação de um contexto cultural para outro, como por exemplo redesenhar estratégias de significado para que possam ser aplicadas em diferentes situações culturais ou reconstruir sentidos em novos textos. Isso sugere que o aluno tenha a capacidade de reinterpretar e ressignificar textos para se adaptar a novos contextos.

Os *designs* discutidos pelo *Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos* se complementam e na prática funcionam em conjunto, de modo que se articulam na construção dos sentidos. De acordo com Cazden *et al.* (2021), os *designs* disponíveis são organizados e combinados para construir sentidos em um processo de *designing*, que envolve a escolha e a combinação de diferentes modos semióticos sobre um texto multimodal, uma vez que a multimodalidade resulta dos novos meios de interação e comunicação, constituindo-se como um eixo fundamental nos multiletramentos. Relacionado ao processo de *designing* está o conceito de instrução aberta, que se refere aos métodos de ensino que permitem a exploração e a descoberta, incentivando os alunos a interpretarem elementos de *design* de diferentes modos de produção de sentidos. Outra concepção que se articula a esse conjunto é o enquadramento crítico, que envolve a análise e a reflexão de *designs* disponíveis nos textos e contextos, promovendo a compreensão crítica das práticas sociais e culturais.

No âmbito das práticas dos multiletramentos, os autores do manifesto da *Pedagogia dos Multiletramentos* discutem a ideia de *designs* de sentidos enfatizando que os aprendizes são vistos como *designers* de suas próprias aprendizagens. Nesse sentido, a prática de reconstrução de *designs* é conceituada como *redesigned* ou prática transformada, que envolve mudança e adaptação dos significados criados, permitindo novas interpretações e usos em diferentes contextos. Essa prática refere-se à aplicação do conhecimento adquirido em novos formatos, capacitando os alunos a compartilharem suas aprendizagens em diversas situações e preparando-os para se tornarem produtores de textos críticos. Essas práticas de multiletramentos potencializam as capacidades dos aprendizes, permitindo-lhes participar ativamente na criação e compartilhamento de conteúdo.

Por fim, a proposta com a discussão dessa teoria é mostrar que a *Pedagogia dos Multiletramentos* não define os elementos de *design* como regras, mas sim como uma maneira que pode explicar as formas de produção de sentido em relação às culturas e as diferentes facetas da linguagem, essa relação é articulada pelos elementos que fundamentam o “como” da *Pedagogia dos Multiletramentos*, no processo de aprendizagem em práticas multiletradas, pois

cada ação de criação de sentido tanto se apropria de *designs* disponíveis quanto as transforma através do *designing*, resultando na construção de novos textos e novos significados.

2.3 Práticas multiletradas, gêneros discursivos e gêneros digitais: relações possíveis

Os múltiplos aspectos da linguagem permitem analisar a língua não apenas como uma percepção de algo situado no contexto em que é utilizada, mas também inscrita em diversas práticas plurais e multimodais. Nesse sentido, as novas práticas de letramentos, no âmbito dos multiletramentos, estão relacionadas às diversas exigências da sociedade multifacetada e em constante evolução tecnológica e o uso das tecnologias da informação e da comunicação gera novas formas de leitura e escrita, que estão presentes na sociedade de maneira cada vez mais ampla, tendo em vista que essas práticas sociais da linguagem, nesses contextos de produção, configuram-se em gêneros digitais.

A teoria dos multiletramentos, ao mencionar algumas características dos textos multissemióticos, relaciona-os aos gêneros discursivos, dialogando com princípios da teoria bakhtiniana a respeito dos gêneros de discurso. Por isso, apresento a discussão que segue, uma vez que a considero muito cara para este trabalho, em que investigo práticas multiletradas que mobilizam gêneros digitais em livros didáticos. Nesse sentido, ressalto inicialmente o que diz Rojo (2013) a esse respeito:

O texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca, pois, alguns desafios para a teoria de gêneros de discurso do Círculo – desafios, mas não impedimentos (Rojo, 2013, p. 06).

A autora explica que os textos multissemióticos que são abordados pelos multiletramentos apresentam características que se aproximam da definição dos gêneros de discurso, que têm como base a teoria bakhtiniana:

O caráter multissemiótico dos textos/enunciados contemporâneos não parece desafiar fortemente os conceitos e categorias propostas pela teoria dos gêneros. Além disso, se ampliarmos nossas leituras bakhtinianas sobre os gêneros para textos que apresentam um foco mais centrado na flexibilidade, no plurilinguismo e na plurivocalidade dos enunciados em gêneros, como o texto de 1934-35/1975 (*O discurso no romance*), mais amplas e eficazes se tornam nossas ferramentas para a análise dos textos contemporâneos (Rojo, 2013, p. 12).

Alicerçada nas postulações do Círculo, nas reflexões da autora e em outros debatedores do assunto, busco entender as configurações dos gêneros digitais, sob o ponto de vista da teoria dos gêneros do discurso, uma vez que a análise discursiva fornecerá os recursos necessários para a microanálise dos documentos. Nesse sentido, volto à definição de Bakhtin (2003) de gêneros do discurso:

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua, elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003, p. 261).

O conceito de gêneros do discurso define as características que o estruturam: conteúdo temático, estilo e construção composicional, as quais são consideradas em conjunto, decorrendo da relação social estabelecida em uma prática social específica, em um contexto social específico, com participantes específicos. Esses três elementos que estruturam os gêneros discursivos são fundamentais para diversas atividades sociais e discursivas, pois sem eles os gêneros não são reconhecidos e nem produzidos. A teoria bakhtiniana explica que os gêneros são enunciados relativamente estáveis em que o conteúdo temático se refere ao valor atribuído ao enunciado, que é o domínio de sentido em que se ocupa o gênero. A construção composicional trata da construção das relações entre os elementos do discurso, que é o modo de organizar o texto, reconhecendo a importância do estilo, que se refere aos meios linguísticos que são selecionados em função do interlocutor, do enunciado e da posição enunciativa do sujeito que enuncia.

Dito de outro modo, com base nas postulações de Bakhtin (2003), o estilo refere-se à posição enunciativa do sujeito que enuncia e possui uma estrutura organizacional própria e específica; a estrutura composicional, por sua vez, trata da construção das relações entre os elementos do discurso, de modo que possa ser interpretado através da estrutura do enunciado, determinada pela estabilidade do gênero; já o tema, além de expressar o conteúdo, inclui o valor atribuído ao enunciado, que refere-se à condição de produção do enunciado, marcada pelo contexto social, histórico e cultural do qual emerge, estabelecendo um diálogo com os interlocutores e com outros discursos ou temas, levando em conta as características socioculturais e os valores que são construídos na enunciação.

A perspectiva histórica e social da linguagem estabelece uma relação entre linguagem, ensino e sociedade, o que implica um processo de ensino e aprendizagem de línguas alicerçado

numa perspectiva dialética. Nesse sentido, as contribuições do Círculo de Bakhtin são muito valiosas para compreendermos a linguagem e suas implicações sociais e históricas, visto que todo ato discursivo de linguagem é dialógico, devido à natureza interdiscursiva da linguagem, tal como defendido por Bakhtin (2003), ao explicar que todo discurso é formado por enunciados que dialogam com outros, o que cria a noção de dialogismo.

O discurso que recorre a um outro, seja fazendo uma menção marcada explicitamente ou não marcada, a dialogicidade é condição da atividade comunicativa, pois todo discurso é dialógico. Assim, os textos dialogam com outros textos e retomam outros discursos já ditos anteriormente, podendo referir-se ao discurso do outro em diferentes modos e nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, como está posto na teoria discutida pelo círculo de Bakhtin:

A esse respeito faremos simplesmente a seguinte observação: cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma da enunciação ('respostas curtas' na 'linguagem de negócios') e enfim o tema existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal (Volochinov, 2017, p. 173).

Os gêneros do discurso se realizam como práticas de linguagem, de acordo a situação de comunicação em que são produzidos. Essa, por sua vez, depende de vários fatores para que sejam situadas: as esferas de circulação dos enunciados, o tempo da enunciação, o lugar histórico, as relações sociais e seus participantes, o conteúdo temático que está sendo enunciado e a apreciação valorativa da enunciação.

As esferas de circulação dos enunciados são campos discursivos, em que os discursos variam de acordo com os fatores já citados, no campo discursivo de entretenimento, por exemplo: o discurso enunciado pelo “Bobo da Corte” na época medieval, pelo “Palhaço” dos tempos modernos e pelos “Tiktokers” das redes sociais são bem diferentes, caracterizando fatores que situam momentos sociais, culturais e históricos muito distintos.

O funcionamento das esferas de circulação dos discursos define os participantes possíveis da enunciação (locutor e seus interlocutores) assim como suas possibilidades de relações sociais (interpessoais e institucionais). Define também um leque de conteúdos temáticos possíveis no funcionamento de uma esfera (não se fala de qualquer coisa em qualquer lugar) (Rojo, 2013, p. 12).

Os enunciados são produzidos intencionalmente a uma concordância ou discordância em relação a outros enunciados, assim em cada contexto ocorrem diferentes interações que produzem diferentes sentidos. Como expõe Rojo (2013), com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, os temas e significados dos enunciados são definidos pela apreciação valorativa que os sujeitos constroem ao levarem em consideração o funcionamento social das esferas de circulação dos enunciados.

Outro aspecto importante que preciso destacar é a relevância dos gêneros discursivos como ferramentas semióticas, atuando como mediadores da ação da linguagem por meio das características que os constitui, e que possibilitam a produção e compreensão de textos, uma vez que os gêneros são produzidos por práticas de linguagem. Desse modo, os textos multissemióticos podem ser classificados pela ótica dos gêneros do discurso, levando-se em consideração o tema, a forma composicional e as unidades linguísticas,

O funcionamento das esferas também define “maneiras específicas de dizer/enunciar”, de discursar, cristalizadas e típicas desse campo social – os gêneros de discurso (para o Grupo de Nova Londres, *available designs*). Esses modos de dizer cristalizados também são apenas *relativamente* estáveis, e não padrões imutáveis a serem seguidos modelarmente: eles variam de acordo com os tempos, as culturas e lugares enunciativos e as situações específicas de enunciação (Rojo, 2013, p. 13, grifo do autor).

Nesse sentido, os enunciados contemporâneos revelam outras maneiras de enunciação e imprimem uma flexibilidade nos parâmetros dos gêneros discursivos. Assim, as práticas de linguagens situadas são exercidas de maneira flexível, em consonância com o contexto de produção e circulação.

Mas o gênero em que se dá o enunciado não é, como querem alguns, apenas um formato. Ele define sim formas de composição do enunciado e seu estilo – no dizer de Bakhtin (2003[1952-53/1979], “a seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais” (p. 279) –, mas em função da composição de um tema, ou seja, de certos efeitos de sentido visados pela vontade enunciativa do locutor e dependentes de sua apreciação de valor sobre significações ou parceiros interlocutores (Rojo, 2013, p. 13).

Com base nessa visão teórica, as formas da enunciação correspondem à comunicação verbal, e os enunciados contemporâneos refletem esse momento histórico, em que a linguagem também funciona pelas mídias e tecnologias. Isso acarreta maneiras diferentes de uso da linguagem, com a possibilidade de uso de várias semioses concomitantemente, o que caracteriza a multimodalidade.

Os gêneros discursivos, sobre os quais nos referimos, são produzidos em peças multissemióticas, que se caracterizam como gêneros digitais e estabelecem conexões com as práticas multiletradas da linguagem. Neste trabalho relaciono a reflexão teórica sobre os princípios da teoria dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003), com as orientações do livro didático sobre a composição de gêneros digitais, uma vez que este estudo discute o contexto de produção dos gêneros, a natureza social e a composição de gêneros discursivos, que se realizam em contextos sociais específicos e marcam a estrutura e o propósito comunicativo de um texto.

Mediante ao estudo teórico realizado, compreendo que os enunciados que circulam nos meios digitais constroem novos gêneros discursivos, que perpassam pela relação social estabelecida em uma prática social específica e em um determinado contexto social, pois os enunciados, ao serem divulgados pela mídia digital, colocam em jogo diferentes recursos semióticos (imagem, som, gesto, cor, etc.) e provocam transformações na composição e no estilo dos gêneros do discurso, em um processo multimodal.

Como a expressão visual e a expressão linguística são indissociáveis na multimodalidade, um exemplo pontual é a publicação sobre gêneros digitais, da autora Roxane Rojo, que se apresenta em formato multimodal no *blog* da editora Parábola (Figura 2). Ratifico que essa reportagem é citada nessa discussão para que suas características multimodais sejam apresentadas como exemplos de gêneros digitais multimodais, associado ao fato de que o assunto abordado dialoga com o tema desta pesquisa.

Figura 2 - Publicação em formato multimodal



Fonte: Print de tela retirado de Gêneros [...] (2016).

A publicação apresenta textos escritos, imagens, títulos de várias cores, ícones para conectar redes sociais, *hyperlinks*, opções para comentários ou compartilhamentos, entre outras conexões que exemplificam a multimodalidade, como mostra a Figura 2. Além de informar sobre a conclusão da autora de que podemos caracterizar os gêneros digitais como gêneros, se pensarmos em gêneros discursivos, a publicação sugere uma interação com o leitor por meio de acessos a diferentes plataformas e textos, como a leitura da obra onde está publicada a explicação de Rojo; as redes sociais, como o *YouTube* e o *Facebook*, que trazem outras informações relacionadas ao tema e a autora; e os ícones que encaminham para diferentes atividades digitais, como avaliar o conteúdo por meio da marcação de estrelas, curtir a página, comentar, salvar ou compartilhar, tudo isso por meio de uma variedade de cores, formatos e *layouts*.

Entre os recursos multimodais apresentados, a reportagem indica o livro da autora: *Hipermídia, multiletramentos e gêneros discursivos*, com a imagem da capa da obra como ícone de acesso ao livro. Outro *link*, que se destaca na publicação, encaminha para uma apresentação da autora Roxane Rojo, no *Prezi*, que é uma ferramenta para construção de apresentações de slides, que permite ao usuário vantagens do armazenamento de conteúdos em nuvem e apresenta uma ferramenta de manipulação do zoom, que faz com que imagens e textos se tornem mais interativos com o leitor.

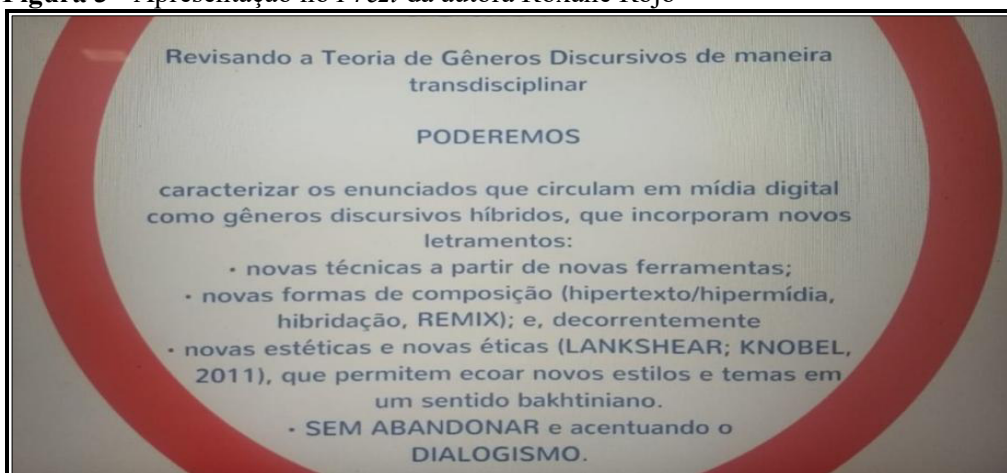
Desde 2009, criamos ferramentas de apresentação virtual que ajudam as pessoas a se conectarem e a colaborarem de forma mais significativa com seu público. [...] As ferramentas Prezi são usadas em empresas Fortune 100 e em startups de rápido crescimento, nas melhores universidades americanas e nas menores escolas. Em discursos importantes e em reuniões de equipe de última hora em todo mundo (Prezi, 2024).

Utilizando-se das ferramentas do *Prezi*, a autora Roxane Rojo elabora uma explicação sobre gêneros digitais para o IEL/UNICAMP, com citações, imagens, sons e vídeos utilizados ao longo de sua explanação intitulada “Novos letramentos, gêneros digitais e redes sociais: uma abordagem bakhtiniana”.

O conteúdo da publicação inicia com um questionamento: “Podemos caracterizar os enunciados que circulam em mídia digital (acarretando novos letramentos) como gêneros?” Para responder a essa pergunta a autora faz uma série de apontamentos sobre gêneros textuais e gêneros discursivos, com base em Volochinov/Bakhtin (1995) e em estudos da própria autora, Rojo (2005, 2013). O conteúdo apresenta os “Novos Letramentos” com base em Lankshear e Knobel (2007) para contextualizar as novas tecnologias, o novo ethos, hipertexto, multimídia,

hipermídia, multisssemiose, multimodalidade e os novos gêneros. A Figura 3 exemplifica o recurso multimodal e o conteúdo temático utilizados na publicação.

Figura 3 - Apresentação no *Prezi* da autora Roxane Rojo



Fonte: Print de tela retirado de Gêneros [...] (2016).

Na parte final da apresentação, a resposta que a autora apresenta afirma que os enunciados digitais podem ser considerados gêneros quando associados ao conceito de gêneros do discurso: “Sim, se pensarmos em gêneros de discurso”. Para fundamentar sua conclusão, a autora argumenta que os enunciados digitais podem ser classificados como gêneros digitais por apresentarem, de maneira transdisciplinar, características que os aproximam da definição de gêneros de discurso.

A partir dessa explanação, considero produtivo para esta tese, no campo da Linguística Aplicada, apresentar as diferenças de abordagens subjacentes às noções de gênero discursivo e de gênero textual, assumidas diferentemente por Bakhtin (2003), Rojo (2005, 2013, 2015) e Marcuschi (2002, 2010).

O estudo de Rojo (2005) é um dos textos que embasam a publicação multimodal da própria autora, mobilizada neste capítulo, através dele constata-se que a teoria dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003) e o artigo “Gêneros textuais: definição e funcionalidade” de Marcuschi (2002), são subsídios para pontuar questões teóricas e aplicadas sobre os gêneros do discurso e os gêneros textuais.

É importante salientar que os gêneros do discurso, de acordo com Bakhtin (2003), concentram-se no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sociais e históricos, ou seja, aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação. O autor teoriza sobre os gêneros do discurso, levando

em conta o processo de sua produção, pois considera mais interessante a maneira como eles se constituem e distingue gêneros primários de gêneros secundários.

Com base em Bakhtin (2003), depreende-se que os gêneros primários são aqueles que surgem nas situações de comunicação cotidiana e imediata, como diálogos informais, conversas espontâneas, trocas de mensagens rápidas ou qualquer forma de interação simples que ocorre em contextos da vida diária. Esses gêneros são caracterizados por sua simplicidade e por uma estrutura menos elaborada, uma vez que são diretamente ligados às necessidades comunicativas mais comuns e práticas.

Por outro lado, os gêneros secundários emergem em esferas mais complexas e elaboradas da comunicação cultural, como a literatura, a ciência, a filosofia ou o discurso político. Esses gêneros não surgem de interações cotidianas, mas em esferas de produção cultural mais formalizadas. O que Bakhtin (2003) sugere é que os gêneros secundários são frequentemente formados pela incorporação ou reconfiguração de elementos dos gêneros primários.

Os estudos bakhtinianos postulam que os gêneros secundários incorporam e transformam os gêneros primários. Um romance, por exemplo, pode conter diálogos que imitam a fala cotidiana, mas o faz em um contexto mais elaborado, imbuído de significados culturais e ideológicos complexos. A diferença fundamental é que os gêneros secundários são moldados por uma intenção artística, científica ou institucional, enquanto os primários estão mais diretamente conectados à vida cotidiana e às interações interpessoais. Para Bakhtin, “esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo com a realidade concreta” (Bakhtin, 2003, p. 15). Nos estudos bakhtinianos, entre os gêneros primários e secundários ocorre uma transferência de um gênero para outro, adequando-se ao estilo de gênero construído.

A distinção ressalta a natureza dinâmica dos gêneros discursivos, que variam de acordo com o contexto de produção e as esferas de atividade humana em que se inserem. Dessa forma, os gêneros estão sempre vinculados a um campo específico de atividade, refletindo suas particularidades e objetivos. Isso ocorre porque os seres humanos participam de diversos contextos, como a escola, a igreja, o trabalho, a política, as relações de amizade, entre outros. Cada uma dessas esferas sociais demanda o uso da linguagem por meio de enunciados específicos, que, embora possam se estabilizar temporariamente, estão sujeitos a mudanças à medida que ocorrem transformações nas próprias esferas de atividade.

Bakhtin (2003) não tem a intenção de criar um catálogo dos gêneros, pois a diversidade e a riqueza dos gêneros são infinitas. No entanto, ele destaca que os gêneros são tipos de

enunciados relativamente estáveis. Aplicando para o contexto atual, podemos comparar uma notícia veiculada por um jornal do início do século XX com uma postagem de redes sociais e observar que o gênero notícia passou por mudanças significativas e isso demonstra que os gêneros estão em constante transformação.

A perspectiva bakhtiniana com relação aos gêneros, tanto se aproxima quanto se distancia de outras perspectivas teóricas, uma vez que a teoria bakhtiniana não pensou em ensino ou aplicação didática, diferente das proposições de Marcuschi (2002), por isso, sobre os aspectos dos gêneros discursivos e gêneros textuais, considero os estudos de Marcuschi (2002), para explicar os gêneros em uma perspectiva pedagógica, uma vez que são propostas teóricas distintas.

Para Marcuschi (2002), os gêneros textuais são entidades sociodiscursivas e formas indispensáveis de ação social em qualquer situação comunicativa. Não atuam como ferramentas rígidas que limitam a criatividade, pelo contrário, são eventos textuais que se distinguem por sua alta maleabilidade, dinamismo e plasticidade. O autor enfatiza que os gêneros textuais emergem em resposta às necessidades e atividades socioculturais, bem como em interação com inovações tecnológicas. Essa relação torna-se evidente ao observar a vasta quantidade de gêneros textuais presentes na sociedade contemporânea, em contraste com o número significativamente menor de gêneros nas sociedades que precederam a comunicação escrita.

Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio pragmáticos caracterizados como práticas sócio discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer (Marcuschi, 2002, p. 20)

Para o autor, a língua é compreendida como uma forma de ação social e histórica que, ao ser utilizada, também contribui para a construção da realidade, sem, no entanto, recair em subjetivismo ou idealismo. Nesse contexto, os gêneros textuais se estabelecem como ações sociodiscursivas que atuam sobre o mundo e o representam, contribuindo, de certa forma, para sua constituição.

Apesar da teoria sobre gêneros textuais reconhecer os aspectos sociais, históricos e discursivos, concentra-se na descrição da composição, da forma e da materialidade linguística textual:

É bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. São as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente. (Marcuschi, 2002, p. 20)

Na denominação e caracterização de gêneros textuais, Marcuschi (2002) também apresenta a diferença entre tipo textual e gênero textual, as quais são definições importantes para essa discussão:

(a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (Marcuschi, 2002, p. 23).

Além de apresentar as diferenças entre tipo e gênero textual, o autor traz uma definição de *domínio discursivo* e enfatiza que essa noção tem sido usada de maneira equivocada.

(c) Usamos a expressão domínio discursivo para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes} lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas (Marcuschi, 2002, p. 23).

Sobre as definições que são apresentadas por Marcuschi (2002) e em relação às aproximações e distanciamentos com as postulações bakhtinianas de gêneros do discurso, a autora Roxane Rojo (2005) destaca que o autor não cita explicitamente as postulações de Bakhtin, mas é possível afirmar que existe uma dialogia com seus estudos, marcada nas próprias

escolhas lexicais: *esfera, estilo, composição, atividade humana*. A autora também salienta que: “Apesar do dialogismo com as vozes bakhtinianas apontado acima, esse tipo de definição está bastante distante da visão de *enunciado* ou texto como produto *material* (materialização) de um *universal* igualmente *concreto* que é o gênero” (Rojo, 2005, p. 188, grifos do autor).

Nessa discussão, Rojo (2005) levanta a questão sobre a diferença entre o conceito de gênero do discurso e o de gênero textual, buscando esclarecer as distinções entre esses dois objetos. O texto apresenta em sua análise a abordagem dos gêneros do discurso, enfatizando a importância dos aspectos sócio-históricos e enunciativos. Essa perspectiva, alinhada ao pensamento de Mikhail Bakhtin, foca na relação entre o enunciado e o contexto sociocultural em que ele se insere.

Dito de outra maneira, aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática) – buscando as invariantes do gênero –, mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada sobretudo às maneiras (inclusive linguísticas) de configurar a significação. E de um outro texto/enunciado; e de um outro; e assim por diante. Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica. Será sempre um estilo de trabalho mais “top-down” e de idas e vindas da situação ao texto e nunca um estilo “bottom-up” de descrição exaustiva e paralela de textos, para, depois, colocá-los em relação com aspectos da situação social ou de enunciação (Rojo, 2005, p. 188, grifos do autor).

Em vez de uma abordagem estrutural, que focaria em aspectos fixos da língua, a análise dos gêneros discursivos se propõe a ser mais flexível e contextualizada. Nesse sentido, a *situação enunciativa* ganha protagonismo, pois a compreensão das intenções do locutor e da dinâmica social entre interlocutores é fundamental para a interpretação do texto.

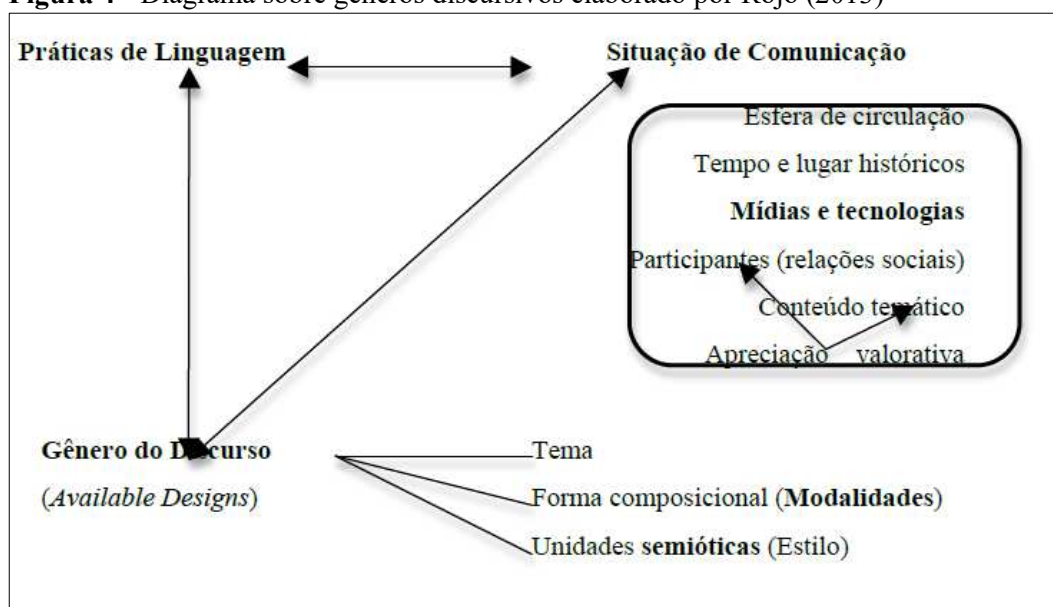
Uma das contribuições significativas do texto (Rojo, 2005) é a ideia de que as regularidades dos gêneros não são devidas a formas linguísticas fixas, mas sim às *relações sociais* constantes dentro de uma esfera de comunicação específica. Isso implica que os gêneros não podem ser totalmente compreendidos isoladamente como estruturas linguísticas ou formais. Em vez disso, suas regularidades emergem das práticas sociais e das interações entre os sujeitos nas suas diferentes esferas de atuação.

Sendo assim, Rojo (2005) propõe uma análise dos gêneros discursivos que privilegia os aspectos sócio-históricos e a relação entre as intenções do locutor e os aspectos contextuais da comunicação. A partir dessa perspectiva, o analista não busca identificar formas fixas de linguagem, mas sim compreender como as relações sociais e os valores presentes em uma esfera de comunicação específica moldam as regularidades e configurações do gênero. A abordagem “*top-down*” proposta, parte do contexto para o texto e permite uma análise em sintonia com a complexidade dos gêneros discursivos, enfatizando sua natureza situada e socialmente construída. Dadas as distinções entre a teoria dos gêneros discursivos e a teoria dos gêneros textuais, endosso a conclusão da autora de que ambas são válidas e a vertente teórica escolhida por um linguista aplicado está relacionada aos objetivos de sua pesquisa.

Dessa forma, de acordo com Rojo (2013), o conceito de gêneros de discurso embasa a definição de gêneros digitais, pois essa concepção leva em consideração as práticas de linguagem, a situação de comunicação que engloba a esfera comunicativa, tempo e lugar históricos, os participantes e suas relações sociais.

Considerando o contexto dos multiletramentos e a multimodalidade dos textos que circulam nas esferas comunicativas contemporâneas, os gêneros do discurso nas práticas sociais de linguagem se realizam em situações de comunicação que são afetadas por aspectos sociais, históricos e culturais, mas também pelas mídias e as tecnologias. Nesse sentido, Rojo (2013) elaborou um diagrama, como é possível visualizar na Figura 4, que ilustra essa relação:

Figura 4 - Diagrama sobre gêneros discursivos elaborado por Rojo (2013)



Fonte: Rojo (2013).

Mediante o embasamento teórico exposto e o diagrama apresentado pela autora (Figura 4), entendo que os parâmetros que definem os gêneros discursivos não se restringem aos textos escritos, mas estendem-se aos textos multissemióticos, ao flexibilizar a forma composicional e as diversas modalidades da linguagem em termos de materialidade e mídia. Assim, as unidades linguísticas relacionadas ao estilo passam a ser consideradas como unidades semióticas, o que é importante para caracterizar as peças multissemióticas que circulam na mídia como gêneros digitais.

Por sua vez, os gêneros digitais são constituídos a partir de componentes de outros gêneros já existentes, e que estão em interações sócio-históricas entre os falantes de uma língua. Assim, eles não podem ser entendidos de maneira isolada, pelo contrário, fazem parte de um conjunto de elementos que se estabelecem como fenômeno social e histórico. Os novos gêneros que surgem no contexto da tecnologia digital compartilham características semelhantes aos gêneros tradicionais, em suas diversas formas de comunicação e nas práticas sociais da linguagem.

Sendo assim, este trabalho, parte da noção de gênero discursivo como fenômeno social e histórico, de acordo com Bakhtin (2003), e adota o termo “gêneros digitais”, diante de vários termos equivalentes, para designar os textos a que estou me referindo sobre as unidades linguísticas e multissemióticas que circulam nas mídias digitais.

Também me respaldo, a esse respeito, nas discussões presentes na obra *Hipertexto e Gêneros Digitais*, em que os gêneros digitais são definidos por Marcuschi (2010, p. 15) como “os gêneros textuais que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais”. Marcuschi (2010) analisa os gêneros que são produzidos no advento das tecnologias digitais, de forma a compreender a relação entre esses gêneros. Com isso, o autor identifica uma série de unidades semióticas, como as videoconferências e e-mails e aponta aspectos importantes para o estudo dos gêneros digitais:

- a) seu grande desenvolvimento e o uso cada vez mais generalizado;
- b) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios;
- c) a possibilidade que oferecem de se reverem conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita (Marcuschi, 2010, p. 16).

De acordo com o autor, os gêneros textuais “tradicionais” foram incorporados na mídia virtual, porém o uso na internet imprimiu novas formas linguísticas que reconfiguram os recursos semióticos, realizando-os até mesmo de maneira simultânea, fazendo com que os

gêneros passassem por transformações enquanto unidades multissemióticas, pois os novos gêneros digitais foram constituídos por gêneros prévios (Marcuschi, 2010).

Contudo, os novos gêneros também podem ser definidos por sua forma composicional, tema e unidades semióticas, conforme a definição bakhtiniana de gêneros do discurso, bem como de acordo com o diagrama elaborado por Rojo (2013). Sendo assim, entendo que o conceito de gêneros do discurso também se aplica aos gêneros do contexto midiático e digital.

Ademais, concordo com Rojo (2015), ao pontuar que os textos que circulam em mídias digitais de diferentes formatos se constituem enquanto gêneros digitais, apresentando múltiplas linguagens e semioses: escrita, imagem, sons, cores, linhas, tamanhos, ritmos, entre outros aspectos, pois os gêneros que surgem na mídia virtual realizam interações na comunicação mediada pela internet. Nessa rede interconectada, o uso dos gêneros digitais resulta em uma produção híbrida, com textos, sons, imagens e movimentos, que exigem uma atuação mais colaborativa dos interlocutores nas interações multimodais e multiculturais.

Nesse sentido, os gêneros digitais são constituídos por semioses que se articulam em multimodalidades e podem acionar diferentes significados, de acordo com o modo e o suporte em que circulam. Um *podcast*, uma *fake news* ou um *meme*, por exemplo, ao serem inseridos em livros didáticos, tornam-se ferramentas pedagógicas e recebem conotações bem diferentes da leitura realizada em plataformas digitais, ressignificando as práticas de linguagem vivenciadas nos ambientes digitais em práticas multiletradas que didatizam os gêneros digitais.

Diante das formas contemporâneas de comunicação verbal, as novas tecnologias que associam textos, sons, imagens, ferramentas de animação, dispositivos midiáticos, entre outros aspectos do universo digital, engatilham práticas de linguagem que são percebidas nas relações que se estabelecem na *web*, em redes sociais, em *blogs*, *sites* etc. Assim, os gêneros digitais se constituem e apresentam características multimodais que os fazem significar, nesse sentido, Cazden *et al.* (2021) pontuam que:

Em um sentido profundo, toda produção de sentido é multimodal. Todo texto escrito também é organizado visualmente. A editoração eletrônica valoriza o design visual e espalha a responsabilidade pelo visual de maneira muito mais ampla do que acontecia quando a escrita e o layout da página eram atividades distintas. Portanto, um projeto de escola pode e deve ser devidamente avaliado com base no design visual, linguístico e em suas relações multimodais (Cazden *et al.*, 2021, p. 46).

Os gêneros digitais, enquanto textos multissemióticos e multimodais, atravessam as discussões do *Manifesto dos Multiletramentos*, que influenciou muitos documentos oficiais, inclusive a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em suas orientações curriculares

colocam o texto como o centro da unidade de trabalho em atividades de leitura, escuta e interpretação.

Assim, os novos letramentos, mediados pelas tecnologias da informação e comunicação, conduzem a uma cultura digital bem diferente das práticas de leitura e escrita que tínhamos antes do domínio da internet nas nossas práticas diárias. Nesse sentido, o uso da tecnologia mudou a maneira como a informação é acessada pelas pessoas, transformando os letramentos e os processos cognitivos com maneiras múltiplas de leitura e escrita. A escola, por sua vez, tem inserido em seus processos de ensino e aprendizagem as práticas multiletradas, configurando os gêneros digitais como ferramentas didáticas para o ensino e a aprendizagem.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA ANÁLISE

Neste capítulo, apresento a metodologia de análise do livro didático, que se divide em etapas que complementam o arcabouço teórico com a análise do material didático e a discussão dos dados coletados.

A metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, pois confronta a revisão bibliográfica e a análise discursiva com a pesquisa documental a ser realizada para a análise de dados, uma vez que o livro didático e as diretrizes curriculares são fontes documentais, ou seja, são registros institucionais escritos. Sendo assim, como procedimento de análise e, para alcançar os objetivos propostos, desenvolvo uma pesquisa documental.

A pesquisa documental é uma das técnicas de pesquisa que envolve a análise de documentos escritos, como livros, revistas, jornais, relatórios, entre outros, com o objetivo de obter informações sobre um determinado tema ou problema de pesquisa.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2002, p. 45).

Mesmo recorrendo a Gil (2002), para endossar o conceito de pesquisa documental, levanto algumas provocações a respeito do conceito apresentado, pois, ao afirmar que os materiais utilizados na pesquisa documental “ainda” não foram analisados, pode-se obscurecer o fato de que muitos documentos, como relatórios oficiais, leis, diretrizes curriculares, textos de imprensa ou registros escolares, são produtos discursivos que já carregam em si interpretações, intencionalidades e marcas de disputa por sentidos. Portanto, ao tratá-los como dados que ainda não receberam análises desconsideram-se os aspectos discursivos e dialógicos dos próprios documentos.

Outro aspecto que está relacionado é que a ideia de que esses materiais “podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”, sugere uma postura instrumental e, por vezes, até mesmo arbitrária em relação às fontes. Isso pode comprometer a ética e a validade científica do processo investigativo, pois a manipulação dos documentos à luz do objeto de estudo não deve implicar em sua alteração ou distorção, mas sim em sua interpretação crítica e contextualizada. O papel do pesquisador não é o de adaptar documentos aos seus interesses

teóricos, mas de extrair, com rigor analítico, os sentidos que emergem dos próprios textos, tencionando-os com o referencial adotado.

Assim, uma formulação mais precisa e metodologicamente consistente deveria reconhecer que os documentos são fontes discursivas socialmente situadas, que demandam análise crítica e contextualizada, sem sugerir neutralidade desses materiais no processo investigativo.

Enfatizo a importância da seleção criteriosa dos documentos a serem analisados, levando em consideração sua relevância, autenticidade e atualidade para a compreensão de fenômenos sociais, históricos e culturais.

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (Lüdke; André, 1986, p. 38).

Com base no estudo teórico realizado, a escolha do documento nesse tipo de pesquisa não pode ser aleatória, pois o propósito da pesquisa é que direcione a seleção. Além disso, ressalto a necessidade de verificar a confiabilidade das fontes documentais e de analisar criticamente o conteúdo dos documentos para extrair informações relevantes para a pesquisa, uma vez que a pesquisa documental é uma técnica valiosa para complementar outras abordagens de pesquisa, permitindo ao pesquisador obter dados históricos, contextuais e descritivos que contribuem para a construção do conhecimento científico.

Lüdke e André (1986) destacam as vantagens para o uso de documentos na pesquisa em educação, como o fato de ser uma fonte estável e possibilitar inúmeras consultas, além disso, ressaltam que

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 1986, p. 39).

Esse é o principal método de pesquisa utilizado para gerar os dados analisados, que correspondem às práticas multiletradas propostas nas atividades do livro didático e os dados oficiais sobre o currículo que orientam essas práticas de ensino. Dessa forma, a análise documental permite investigar e descrever as práticas multiletradas que mobilizam gêneros

digitais no livro didático, assim como as orientações curriculares que embasam atividades pedagógicas direcionadas para o Ensino Médio.

A pesquisa documental permite realizar uma abordagem qualitativa utilizada para caracterizar o tratamento dado aos documentos analisados. Dessa maneira, o estudo faz uma abordagem qualitativa-interpretativista no campo da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006). A partir do estudo teórico-discursivo que fundamenta a investigação, foram feitos levantamentos em documentos oficiais que orientam as propostas de atividades e as diretrizes curriculares, pois este trabalho busca contribuir com reflexões sobre os elementos integrantes da pesquisa, que nesse caso trata-se de análise de material didático, caracterizado como “ator não humano”, conforme Silva e Gonçalves (2014):

Ao selecionarmos qualquer questão para pesquisa tendo como foco a sala de aula, sendo essa caracterizada como um espaço complexo de investigação, podemos focalizar, a título de exemplo, além de professores e alunos, como atores humanos, com suas crenças, histórias e demandas, materiais didáticos, programas de formação continuada e mobiliários, como atores não humanos (Silva; Gonçalves, 2014, p. 57).

Para fortalecer as reflexões sobre o material do livro didático, foram consultados documentos citados no livro, como, a Base Nacional Comum Curricular, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, assim como as diretrizes curriculares da proposta do Novo Ensino Médio, uma vez que as informações obtidas nessas fontes documentais possibilitam uma análise que relaciona os dados coletados no livro investigado e as orientações dos documentos oficiais que regem as diretrizes curriculares.

Na configuração da pesquisa, contextualizo o livro didático no cenário educacional brasileiro para a Educação Básica. Por se tratar de uma pesquisa documental, elaborei um percurso histórico para mostrar a trajetória de mudanças estruturais com orientações pontuais para o Ensino Médio, por meio de uma consulta a documentos oficiais que determinam as diretrizes da educação no Brasil. Apresento também uma breve retomada histórica sobre o livro didático no Brasil, com o intuito de relacionar a cultura digital nas diretrizes curriculares da coleção de livros didáticos *Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias*.

Por fim, para situar o leitor sobre o material didático e o percurso das análises, fiz a descrição dos caminhos metodológicos escolhidos para fazer a correlação teórica com a abordagem pedagógica.

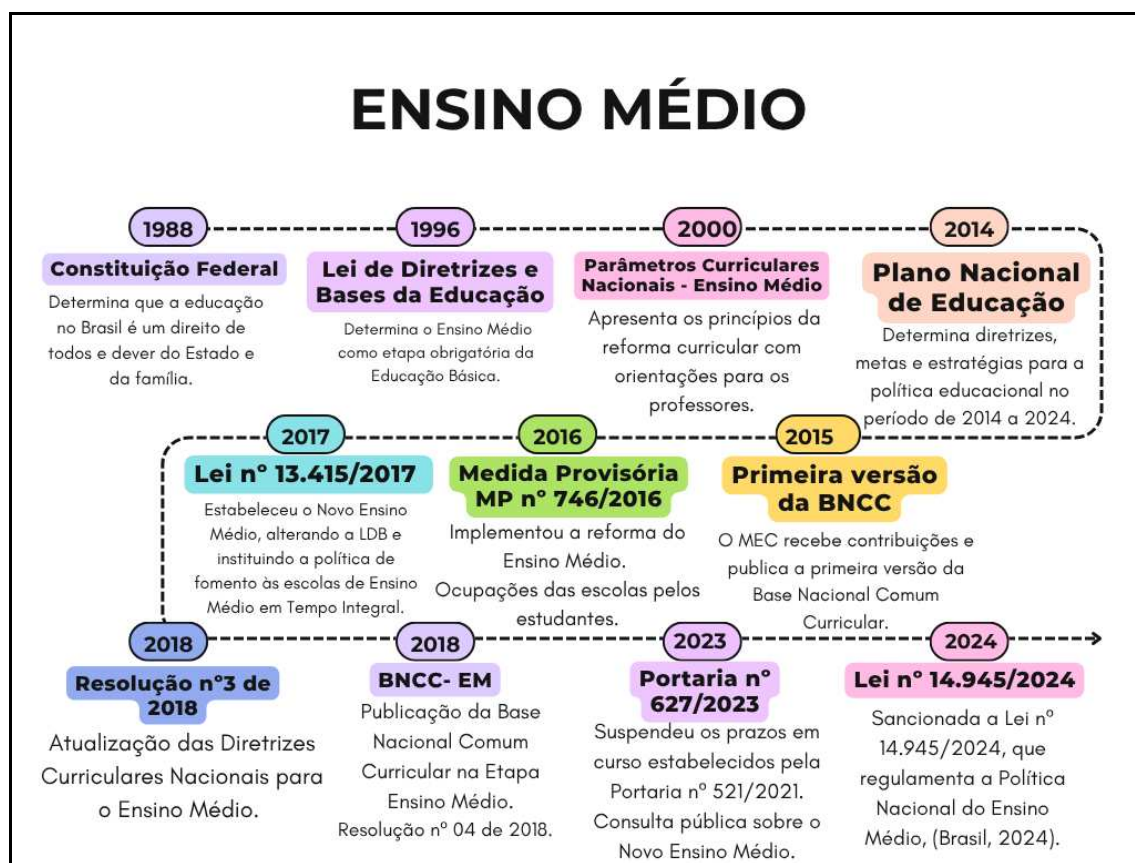
3.1 Configuração da pesquisa: o contexto do Ensino Médio no Brasil

O contexto específico desta pesquisa é o Ensino Médio e a partir da delimitação do *corpus*, a análise é construída considerando que a aplicabilidade das propostas didáticas segue as diretrizes curriculares nacionais, além das especificidades de composição do livro didático.

Para compreender a proposta do livro didático *Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias*, volume *Um Mundo de Linguagens*, realizei pesquisas sobre a reformulação do Novo Ensino Médio no Brasil, consultando os principais documentos oficiais que alteram as diretrizes curriculares para analisar o conteúdo legal que o livro didático articula como princípios e fundamentos.

Como professora da rede pública, considero importante apresentar nesta tese um panorama sobre as diretrizes do Ensino Médio no Brasil, uma vez que o livro didático foi produzido para atender as novas demandas curriculares dessa etapa de ensino, sendo assim apresento uma contextualização sobre as mudanças nas diretrizes curriculares que fundamentam essa modalidade, uma vez que tem sido um processo muito conturbado, por meio de vários formatos e tentativas de mudanças com políticas de estado e de governo.

Diante deste cenário, o breve histórico que segue, contempla as principais diretrizes legais que norteiam o currículo oficial brasileiro para esta etapa de ensino, como está ilustrado no Mapa Mental 2, pois o levantamento histórico das diretrizes curriculares busca contribuir com este estudo.

Mapa Mental 2 - Histórico das diretrizes curriculares do Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora.

Para elaborar uma linha do tempo sobre as diretrizes curriculares do Ensino Médio, iniciei a investigação partindo da Constituição Federal (Brasil, 1988), que determinou que a educação no Brasil é um direito de todos e dever do Estado e da família, o que garantiu o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, permitindo diferentes abordagens para o ensino de linguagem. A tentativa de atualizar as práticas de linguagens com o contexto histórico tem sido sinalizada oficialmente para as instituições escolares desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), que foi responsável por garantir a escolarização dos jovens ao determinar o Ensino Médio como etapa obrigatória da Educação Básica, essa lei também afirmou a necessidade e obrigatoriedade da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesses documentos já se observa, que a concepção de ensino de línguas está filiada à natureza social da linguagem, o que foi se consolidando nas orientações curriculares subsequentes.

De acordo com dados pesquisados sobre os resultados do Ensino Médio no Brasil, mesmo após a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2000), várias questões sobre o currículo e o processo de ensino e aprendizagem precisavam ser

revistas, além disso, a evasão escolar e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) indicavam a necessidade de reformulação do Ensino Médio para cumprir as metas da educação pública no Brasil. No contexto educacional brasileiro, em 2010 foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que mobilizou os principais segmentos da educação nacional: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação (FNDE), para a aprovação de um novo Plano Nacional de Educação, que tinha entre seus temas as discussões sobre o currículo e a inserção da tecnologia na educação.

Essas discussões também eram realizadas nas escolas, nos âmbitos federais, estaduais e municipais, por meio de grupos de trabalho regionais com participações de diferentes níveis, a depender do interesse e envolvimento de cada segmento, mas é importante destacar o viés democrático, pois os atores educacionais não compartilhavam das mesmas opiniões, além disso, boa parte do conjunto de professores do Ensino Médio, principalmente das escolas públicas, acompanhavam os debates e mudanças sobre esse processo, sem uma escuta adequada.

O Projeto de Lei nº 6840-A/2013 (Brasil, 2013b) instituiu a jornada em tempo integral no Ensino Médio e regulamentou a organização dos currículos por áreas de conhecimento. Esse período foi marcado por muitos entraves sobre o assunto e até pela adesão de algumas escolas de Ensino Médio a esse modelo. Para atender algumas reivindicações, foi instituído no Brasil, o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), pela Portaria nº 1.140, de 2013 (Brasil, 2013a), que tinha o objetivo de elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio e que desenvolveu o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. Posteriormente foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 (Brasil, 2014).

No ano de 2015, iniciaram no Brasil as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular para todas as etapas da Educação Básica. Para tornar o documento democrático, o Ministério da Educação disponibilizou uma plataforma digital para receber contribuições de toda a sociedade, nesse mesmo ano, o MEC apresentou a primeira versão da BNCC.

O Governo Federal, por meio da Medida Provisória – MP n.º 746/2016 (Brasil, 2016), implementou a reforma do Ensino Médio e publicou a Portaria do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Essa medida provisória causou muitos questionamentos sobre o currículo e protestos nas escolas de vários estados e municípios no Brasil. No mesmo ano, houve as ocupações das escolas públicas pelos estudantes, motivados por uma série de reivindicações sociais e políticas, dentre elas a Reforma do Ensino Médio.

Posteriormente a esses movimentos, foi promulgada a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que estabeleceu o Novo Ensino Médio, alterando a LDB e instituindo a política de fomento às escolas de Ensino Médio em tempo integral. Entre os objetivos da lei, destaco a meta de desenvolver o protagonismo do estudante e aumentar a permanência do estudante na escola. Essa lei também foi responsável pela alteração na carga horária dos componentes curriculares, com ampliação para 3000 horas, sendo 1800 horas para atender a BNCC e 1200 horas para os itinerários formativos.

No contexto dessas mudanças, o ano de 2018 foi marcado por publicações muito importantes: a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM - (Brasil, 2018b), a publicação final da Base Nacional Comum Curricular na etapa Ensino Médio – BNCC/EM - (Brasil, 2018c), que em seguida levou o Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação a publicar a Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) como etapa final da Educação Básica e a publicação dos referenciais curriculares para a elaboração dos itinerários formativos, Portaria 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018a).

Já os marcos legais entre 2021 e 2024 foram: a instituição do Programa Itinerários Formativos, por meio do Ministério da Educação, com a Portaria n.º 733, (Brasil, 2021), que estabeleceu prazos para a implantação dos referenciais curriculares entre 2021 a 2024 com a Portaria n.º 521 (Brasil, 2021a), cujos prazos foram suspensos pela Portaria n.º 627 (Brasil, 2023).

Essas mudanças ocorreram devido a um grande debate social, movido por análises de diferentes setores da educação nacional sobre o Novo Ensino Médio, que alegavam, entre várias questões, o despreparo das equipes escolares para lidar com as alterações curriculares, principalmente com relação aos itinerários formativos que são trabalhados de acordo com a autonomia das instituições escolares a partir dos seguintes eixos estruturantes: mediação e intervenção sociocultural, empreendedorismo, processos criativos e investigação científica. Boa parte das comunidades escolares do Brasil emitiram críticas sobre a carga horária destinada a esses itinerários em detrimento da carga horária dos componentes curriculares da formação geral básica, que são alicerçadas pela BNCC.

Com os questionamentos da sociedade, principalmente de alunos e professores do Novo Ensino Médio, houve uma consulta pública realizada pelo Governo Federal para identificar problemas e apontar soluções, como resultado, foi sancionada em 2024 a Lei nº 14.945, que regulamenta a Política Nacional do Ensino Médio (Brasil, 2024). Entre as mudanças projetadas

para 2025, ressalta-se que a carga horária para os componentes curriculares previstos pela BNCC, passaram de 1800 horas para 2.400 horas e dos itinerários formativos passaram de 1200 horas para 600 horas. Ainda sobre o currículo, a Lei 14.945 explicita que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC - EM) determinará os objetivos de aprendizagem (Brasil, 2024).

Em face do panorama apresentado, as mudanças no conteúdo dos livros didáticos para o Novo Ensino Médio se devem, em grande parte, à reformulação curricular proposta pela BNCC e pelas diretrizes nacionais, que visam tornar o ensino mais alinhado às demandas contemporâneas, além disso, as alterações pretendem responder sobre a necessidade de um ensino mais voltado para o desenvolvimento de competências socioemocionais, a capacidade de elaborar análises críticas e a formação integral dos estudantes.

Para situar a dimensão do livro didático no contexto da educação brasileira, é importante ressaltar os resultados dos estudos de Bunzen e Rojo (2008) sobre a história do livro didático no Brasil, os quais apontam que houve períodos de questionamentos intensos sobre a qualidade do produto que chegava às escolas, mas, com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático, a elaboração do material didático adequou-se ao currículo com um olhar mais atento à realidade social, cultural e linguística.

As condições sociopolíticas que marcaram o surgimento dos Livros Didáticos de Português (LDP) resultaram em uma crise desse material, amplamente apontada em pesquisas realizadas nas décadas de 1980 e início dos anos 1990. As principais críticas direcionadas ao LDP referiam-se à sua baixa qualidade, manifestada tanto na disseminação de preconceitos e viés ideológico quanto em deficiências metodológicas e conceituais.

Esse cenário contribuiu para um descrédito generalizado em relação aos livros didáticos no período. Diante desse contexto, o Ministério da Educação (MEC) implementou, a partir de 1995, um processo de avaliação pedagógica dessas obras no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), iniciativa governamental voltada à distribuição de materiais didáticos para escolas públicas de Educação Básica por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Diante dos dados históricos expostos, com o passar dos anos, o PNLD foi sendo progressivamente aprimorado. O Guia do PNLD de 2021 que abrange o Ensino Médio, estabelece critérios a serem seguidos, incluindo o respeito à legislação vigente, sendo assim, a proposta didática não pode reforçar racismo, estereótipos, violência e outras discussões dessa natureza, com relação à área de Linguagens e suas Tecnologias, o Guia determina:

1.1.1.4. Assegurar o desenvolvimento, do ponto de vista das linguagens, da análise crítica, criativa e propositiva da produção, circulação e recepção de textos de divulgação científica e de mídias sociais, considerando os elementos que constituem esses textos (em termos de gêneros discursivos) e procedimentos de leitura multimodal e inferencial. [...]

1.1.1.10. Explorar o uso pedagógico de tecnologias digitais, bem como o estudo de gêneros virtuais. [...]

1.1.1.17.6. Conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos) de forma arrojada, criativa e em profundo diálogo com as culturas juvenis (Brasil, 2021, p. 10).

Essas orientações deixam evidente que para incorporar os princípios da cultura digital, os critérios compreendem vários aspectos, como a presença de textos multimodais, que combinam elementos verbais, visuais e sonoros. Isso inclui a análise e produção de gêneros digitais, mencionado no documento por “gêneros virtuais”, refletindo a diversidade das formas de comunicação no contexto digital. Com isso, as propostas de atividades dos livros didáticos passam a enfatizar práticas de multiletramentos, que envolvem a leitura, interpretação e produção de textos em diferentes mídias e formatos.

Essas práticas visam desenvolver habilidades críticas para compreender a informação em um mundo imerso nas mídias digitais, pois os critérios apontam que as atividades propostas nos livros didáticos devem incluir o desenvolvimento de competências digitais específicas, “de forma arrojada, criativa e em profundo diálogo com as culturas juvenis”, como a pesquisa eficiente na internet, a avaliação crítica de fontes *online*, a produção colaborativa de textos e a utilização ética e segura das tecnologias digitais.

A cultura digital também é pontuada na análise que o Guia do PNLD de 2021 faz sobre a coleção do livro didático *Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias*:

A obra não abandona referenciais clássicos, mas traz referenciais inovadores, não canônicos, que chamam a atenção pelo ineditismo. Há uma farta indicação de fontes para pesquisa e leitura, que abarcam produções culturais contemporâneas, produções tradicionais (literatura, pintura, dança, teatro) e produções multissemióticas típicas do mundo digital (videominuto, vlogs, podcasts, vídeos, palestras online, filmes, séries televisivas, poemas digitais e outros) (Brasil, 2021, p. 65).

A avaliação do Guia do PNLD sobre a coleção didática enfatiza que o uso dos gêneros do mundo digital presentes no livro didático revela que a cultura digital é integrada ao lado de produções culturais clássicas e tradicionais, o que reflete uma visão contemporânea do conceito de cultura no contexto educacional e essa abordagem mostra que o livro didático não apenas reconhece a importância de referenciais clássicos, como também se atualiza ao incluir gêneros

digitais e multimodais que fazem parte do cotidiano digital dos alunos, visto que o currículo não apenas incentiva a participação do aluno nas práticas contemporâneas de linguagem, como também amplia a visão sobre sua função em relação ao uso da língua.

Diante desse panorama, para o ensino de língua materna, o perfil da coleção didática *Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias*, da área de Linguagens e suas Tecnologias, busca adequar-se às necessidades contemporâneas da sociedade e das diretrizes curriculares oficiais, em síntese, as orientações da BNCC, o currículo do Ensino Médio e os critérios do Programa Nacional do Livro e do Material Didático interferem na elaboração do livro didático, no entanto, a proposta didática busca autonomia e criatividade na elaboração de suas propostas de ensino.

Sendo assim, o livro didático investigado é um dos volumes compõe a coleção didática *Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias* e reflete as mudanças do currículo, por isso seleciono para análise o que o livro cita com base nas Competências Gerais da Educação Básica, que foram orientadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assim como as orientações que provêm da Base Nacional Comum Curricular, na etapa Ensino Médio.

3.2 Delimitação do *corpus* da pesquisa

O universo desta pesquisa científica tem como fonte de pesquisa seis volumes de livros didáticos da coleção *Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias*, de autoria de Telma de Carvalho Guimarães *et al.* (2020), ressaltando que os livros pesquisados são referentes ao manual do professor e a coleção é composta, respectivamente pelos volumes: *Um mundo de linguagens*; *Linguagens na aldeia global*; *Linguagem, ciência e tecnologia*; *Linguagens e vida em sociedade*; *Linguagens, trabalho e economia* e *Linguagens e meio ambiente*.

Essa coleção didática contempla a área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias⁵, que está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi alterada pela Lei nº13.415/2017, a qual flexibilizou o currículo do Ensino Médio a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos. A classificação por áreas do conhecimento reúne componentes curriculares distintos, sendo que a área de conhecimento

⁵ A Base Nacional Comum Curricular organiza as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Médio em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Também é interessante pontuar que a nova proposta do Ensino Médio, implantada em 2022, amplia a formação inicial e inclui, além das áreas de conhecimentos, a inclusão dos itinerários formativos com a área da Formação Técnica e Profissional.

Linguagens e suas Tecnologias é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física, portanto, trata-se de livros multidisciplinares, os quais apresento, na Figura 5, com as imagens das capas dos livros da coleção didática investigada, para facilitar ao leitor o reconhecimento do material pesquisado.

Figura 5 - Coleção de livros didáticos *Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias*



Fonte: Organizado pela autora a partir de prints de tela retirado de Identidade [...] (2023).

A coleção didática apresenta, em todos os volumes, propostas de atividades que são sugeridas como mediações para os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. Nas orientações para o professor, os autores justificam que a coleção de livros

didáticos foi organizada por área e não por disciplinas específicas, para integrar os componentes curriculares em atividades escolares mais contextualizadas com a área de conhecimento, mas cada volume da coleção é composto por atividades de apenas três componentes curriculares: Arte, Educação Física e Língua Portuguesa. Em cada volume, as atividades são separadas por unidades específicas para cada disciplina, mas que discutem temáticas que possibilitam um trabalho interdisciplinar. Esta pesquisa consultou o manual do professor para realizar a investigação das propostas de atividades referentes ao componente curricular de Língua Portuguesa.

Justifico a escolha por esse material didático como objeto de uma pesquisa documental devido a minha experiência como professora e pelo fato de que a coleção de livros didáticos pesquisados traz uma proposta de ensino voltada para a cultura digital, que busca promover a interação social por meio de atividades que mobilizam gêneros digitais, o que permite que os alunos coloquem em prática suas habilidades de colaboração, visto que as atividades propostas para trabalhar os gêneros digitais promovem a interação para serem produzidos, como por exemplo, a produção de um vídeo ou a elaboração de um *podcast*, e até mesmo a criação de um *meme*, que necessitam da interação e da troca de ideias.

Entre os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, fiz um trabalho de coleta de dados e selecionei os materiais a serem analisados sobre o modo como as práticas multiletradas funcionam no livro didático. Inicialmente, elaborei um mapeamento dos gêneros digitais presentes nos seis volumes de livros didáticos da coleção. Para isso, foram identificados nos volumes da coleção selecionada, os capítulos referentes ao componente curricular Língua Portuguesa, o tema da unidade e as seções do capítulo, citando os gêneros digitais utilizados.

A partir dos dados coletados na fonte de pesquisa: a coleção de livros didáticos *Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias*, registrei que os seis volumes da coleção se organizam em capítulos que são denominados de unidades, as quais apresentam seções que são trabalhadas com temas específicos e que dialogam entre si. Para refinar a análise, foram direcionadas à investigação de propostas de atividades que mobilizam gêneros digitais, os quais circulam no campo midiático e ao serem utilizados no material didático configuram-se como objetos de ensino.

Nesse processo, para construir o mapeamento dos gêneros digitais mobilizados na coleção de livros didáticos, enfatizei as atividades que compõem as seções “Link de ideias”, que é dedicada à leitura e análise textual e “Práticas em Ação”, destinada a atividades da linguagem em uso, em ações interativas, tal como descrito pelos autores da coleção: “Práticas

em ação: atividade prática colaborativa ou individual que envolve os estudantes em práticas sociais de linguagem e estimula a criatividade e o senso crítico.” (Guimarães *et al.*, 2020, p. XXV).

Ressalto as duas seções mencionadas, com o intuito de apresentar uma amostra da diversidade de gêneros digitais que são utilizados como ferramentas didáticas na coleção *Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias*, de forma que o Quadro 4 apresenta uma síntese dos gêneros digitais que estão dispostos na coleção de livros didáticos, para familiarizar o leitor sobre o conteúdo temático na coleção.

Quadro 4 - Mapeamento dos gêneros digitais da coleção de livros didáticos *Identidade em ação*

Volume da coleção	Unidade/Capítulo	Tema da unidade	Seção: Link de ideias	Seção: Práticas em ação
Um Mundo de Linguagens	As linguagens na sociedade	Linguagem e interação	Vídeo	Vídeo de apresentação pessoal
Um Mundo de Linguagens	Pluralidade	Quem diz o que é e o que não é literatura?	Texto publicado em <i>site</i>	Competição de <i>slam</i>
Um Mundo de Linguagens	Pluralidade	Como falar com todos?	Postagem de rede social	Relatório de pesquisa em blog ou <i>site</i>
Um Mundo de Linguagens	Juventudes	Os jovens se veem na literatura	Texto publicado em <i>site</i>	Experimentando a poesia nas redes sociais
Um Mundo de Linguagens	Juventudes	Vozes das juventudes	Colagem	Artigo de opinião publicado em <i>blog</i>
Um Mundo de Linguagens	Uma sociedade conectada	Literatura no ciberespaço	Texto publicado em <i>site</i>	Fanfic baseada em conto de Machado de Assis
Um Mundo de Linguagens	Uma sociedade conectada	Tecnologias da informação e comunicação	Postagem de rede social	Campanha de <i>memes</i>
Linguagens na Aldeia Global	Autoria	Criatividade, plágio e originalidade na literatura	Texto publicado em <i>site</i>	Conto para <i>blog</i>
Linguagens na Aldeia Global	Autoria	Autoria, intertextualidade e plágio	Imagem	Infográfico de curiosidades científicas
Linguagens na Aldeia Global	Público	Crítica cultural no século XXI	Print de tela: <i>site</i> de cinema	<i>Vlog</i> de crítica cultural
Linguagens na Aldeia Global	Deslocamentos E diásporas	Memórias e migração	Fanzine	Perfil biográfico multimidiático
Linguagens na Aldeia Global	Deslocamentos E diásporas	Literatura e exílio	Não apresenta a seção no capítulo	Infográfico sobre literatura e movimentos migratórios

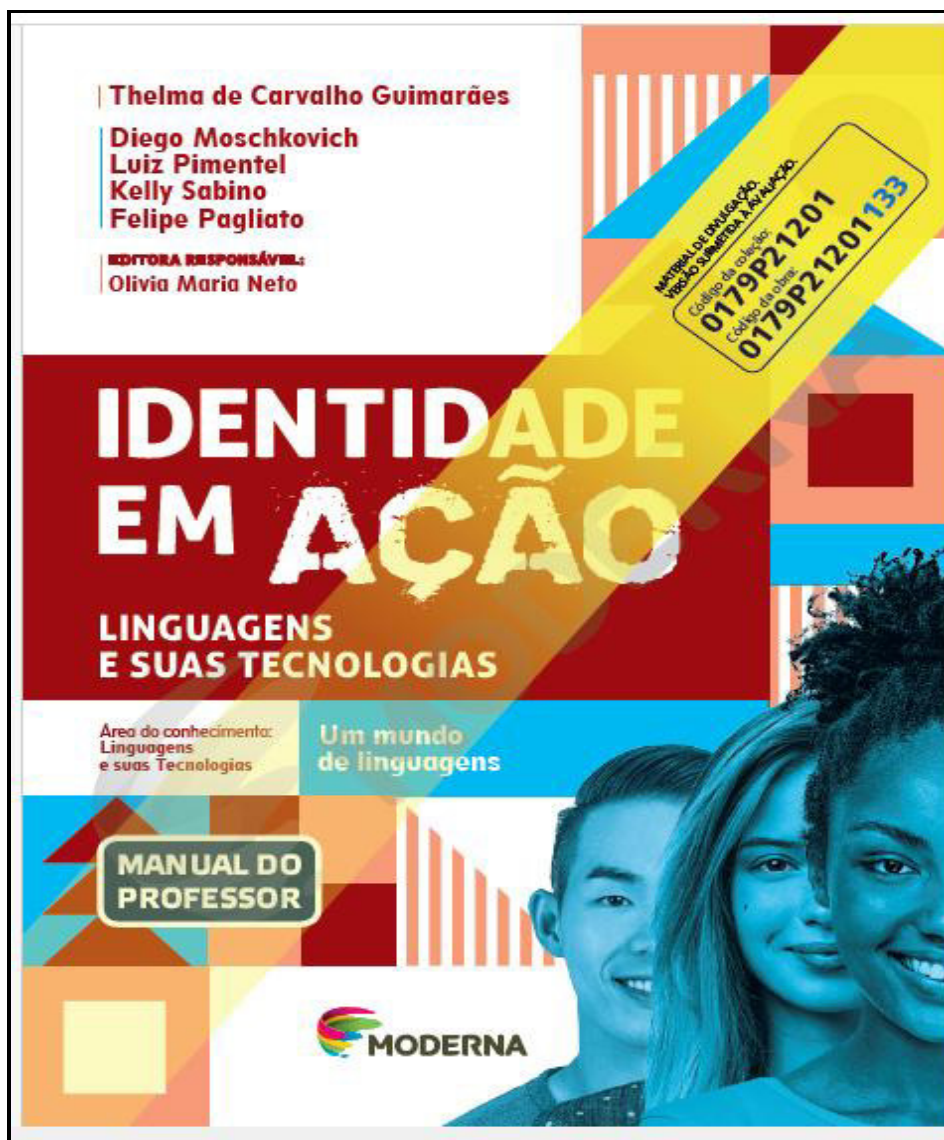
Volume da coleção	Unidade/Capítulo	Tema da unidade	Seção: Link de ideias	Seção: Práticas em ação
Linguagens na Aldeia Global	Diversidade cultural	Literatura e diversidade cultural	Não apresenta a seção no capítulo	Coletânea de narrativas populares publicada em <i>blog</i> e nas redes sociais
Linguagens na Aldeia Global	Diversidade cultural	Debate e tolerância	Gif	Debate
Linguagem, Ciência e Tecnologia	Tecnologia e meios digitais	Adaptação da literatura para outras linguagens	Cartaz de divulgação do filme <i>Memórias Póstumas</i>	Adaptação de obra literária para texto teatral
Linguagem, Ciência e Tecnologia	Tecnologia e meios digitais	Escrita digital colaborativa: a cultura wiki	Postagem do perfil Wikiparques	Minienciclopédia digital
Linguagem, Ciência e Tecnologia	Criatividade e inovação	Narrativas multimidiáticas	Gif animado	Adaptação de obra literária para narrativa multimidiática
Linguagem, Ciência e Tecnologia	Ciência, tecnologia e cidadania	Debatendo ciência para construir a cidadania	Quadrinho publicado em rede social	<i>Vlog</i> opinativo: ciência e sociedade
Linguagem, Ciência e Tecnologia	Ciência e tecnologia no cotidiano	A ficção científica e a discussão do presente	Cartum	Conto de ficção científica para canais de mídia
Linguagem, Ciência e Tecnologia	Ciência e tecnologia no cotidiano	Arte, cultura e divulgação científica	Postagem de blog	<i>Vlog</i> de divulgação científica
Linguagens e Vida em Sociedade	Ancestralidade e passado	O tempo e o espaço na literatura	Pintura em tela	Texto para <i>blog</i>
Linguagens e Vida em Sociedade	Sociedade, cultura e patrimônio	Literatura como patrimônio	Cordel	Antologia literária para redes sociais
Linguagens e Vida em Sociedade	Sociedade, cultura e patrimônio	Diversidade linguística: patrimônio imaterial	Carta linguística de Atlas linguístico	Podcast de divulgação com debate
Linguagens e Vida em Sociedade	Preconceito e desigualdade social	Língua e preconceito	Cartum publicado em site	<i>Podcast</i> de divulgação com relato
Linguagens e Vida em Sociedade	Modos de existir no coletivo	Modos de existir e resistir pela linguagem	Videoclipe	Manifesto multissemiótico
Linguagens, Trabalho e Economia	Mundo do trabalho	Literatura e mundo do trabalho	Texto publicado em <i>blog</i>	Crônica para <i>blog</i>
Linguagens, Trabalho e Economia	Empreendedorismo	Comunicação e empreendedorismo	Postagem de rede social	Videominuto: makers da quebrada

Volume da coleção	Unidade/Capítulo	Tema da unidade	Seção: Link de ideias	Seção: Práticas em ação
Linguagens, Trabalho e Economia	Novas realidades de trabalho e economia	Novos discursos no mundo do trabalho	<i>Meme</i>	Reportagem multimídia
Linguagens, Trabalho e Economia	Novas realidades de trabalho e economia	Uma palestra sobre economia solidária	Notícia publicada em <i>site</i>	Palestra curta
Linguagens, Trabalho e Economia	Economia solidária	As vozes coletivas no texto literário	Plataforma Poemaps	Escrita literária colaborativa em sequência
Linguagens e Meio Ambiente	Ecossistema	Literatura e natureza	Poema modernista	Produção colaborativa de trecho de romance
Linguagens e Meio Ambiente	Ecossistema	Ações de linguagem em prol do meio ambiente	Capa de livro	Carta aberta publicada em site ou <i>blog</i>
Linguagens e Meio Ambiente	Sociedade e meio Ambiente	Mídias digitais e consumo consciente	Anúncio de banco de imagens	Campanha de consumo consciente direcionada por dados
Linguagens e Meio Ambiente	Sociedade, meio ambiente e futuro	Debatendo o presente e o futuro do meio ambiente	<i>Meme</i>	Political remix
Linguagens e Meio Ambiente	Sociedade, meio ambiente e futuro	Inovações e renovações da literatura	Poema visual	Miniconto multissemiótico

Fonte: Elaborado pela autora com base em Guimarães *et al.* (2020).

A partir do mapeamento realizado, selecionei o volume *Um Mundo de Linguagens* (Figura 6), utilizando o manual do professor para delimitar o *corpus* da pesquisa, composto por três capítulos desse volume: i) “Considerações Gerais”; ii) “Orientações Didáticas”; e iii) “Tecnologias da informação e comunicação”, uma vez que a temática desse capítulo intitula-se “Uma sociedade conectada”, a qual debate sobre a cultura digital, além disso, no tema da unidade do capítulo “Tecnologias da informação e comunicação”, os gêneros digitais mobilizados são muito relevantes para os objetivos da investigação.

Figura 6 - Capa do volume *Um mundo de linguagens*



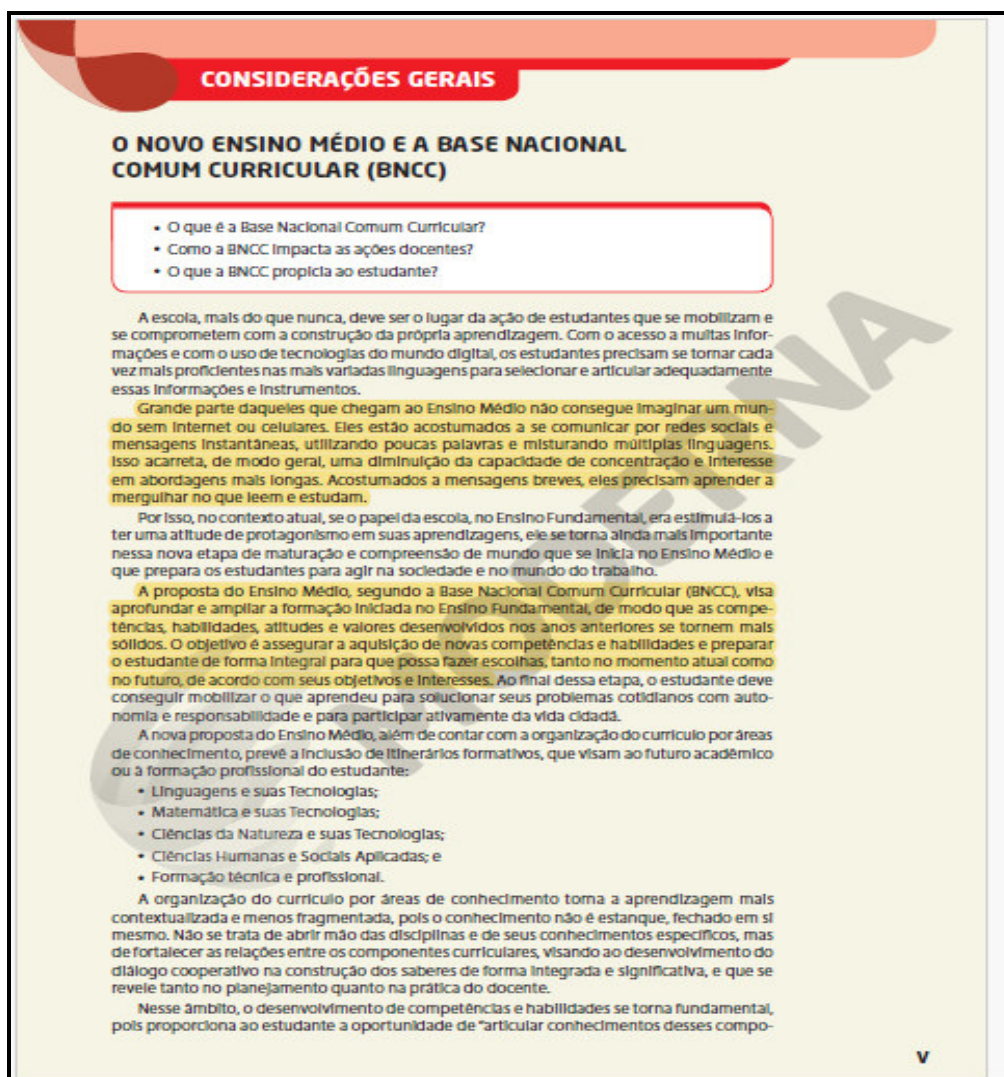
Fonte: Guimarães *et al.* (2020).

A seleção dos capítulos “Considerações Gerais” e “Orientações Didáticas” justifica-se pelo fato de serem capítulos que trazem as diretrizes curriculares e os princípios didáticos em que a coleção está fundamentada. Essas discussões são direcionadas aos professores, por isso justifica-se a opção pelo manual do professor. Já o capítulo “Tecnologias da informação e comunicação”, aborda especificamente o componente curricular Língua Portuguesa, que apresenta práticas multiletradas em propostas de atividades que mobilizam gêneros digitais.

O capítulo “Considerações Gerais” (Figura 7) compõe todos os volumes da coleção didática, apresentando abordagens sobre as diretrizes curriculares, bem como orientações subjacentes ao conteúdo do livro didático. Esse capítulo contém noções teóricas que norteiam as diretrizes curriculares, às quais seguem o currículo do Ensino Médio e os objetivos do

trabalho da área de linguagens e suas tecnologias, que são fundamentadas pela Base Nacional Comum Curricular.

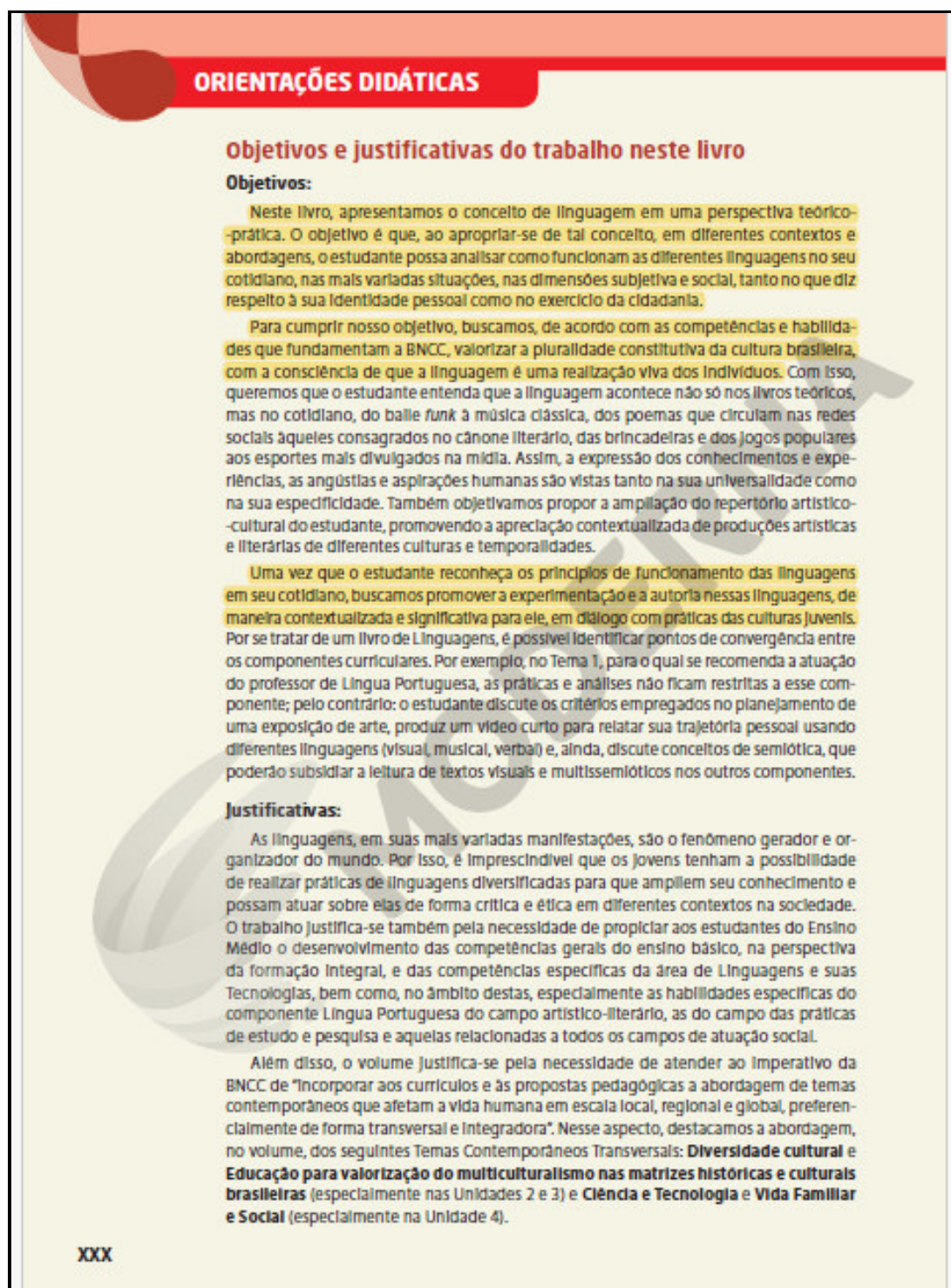
Figura 7 - Primeira página do capítulo “Considerações Gerais”



Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. V, grifos nossos).

Além do capítulo “Considerações Gerais” que apresenta orientações ao professor, também foi recortado o capítulo “Orientações Didáticas” (Figura 8), que propõe diretrizes específicas para a aplicação pedagógica, permitindo a análise das estratégias sugeridas para a prática em sala de aula, articulando-as com as diretrizes curriculares e mobilizando concepções de linguagem que dialogam com esta investigação.

Figura 8 - Primeira página do capítulo “Orientações Didáticas”.



Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. XX, grifos nossos).

Para categorizar os elementos multimodais nas práticas multiletradas com gêneros digitais em propostas de atividades didáticas, selecionei o capítulo “Tecnologias da informação e comunicação” (Figura 9), do volume “Um Mundo de Linguagens”, para compor o *corpus* de análise com propostas de atividades que mobilizam práticas multiletradas. O capítulo faz parte

do conjunto de atividades da unidade “Uma sociedade conectada”, apresenta atividades da área de conhecimento “Linguagens e suas Tecnologias” e do componente curricular Língua Portuguesa, que contempla diferentes textos multissemióticos e propõe atividades que mobilizam vários gêneros digitais, como: *post* de redes sociais e memes. O panorama geral do capítulo mobiliza práticas de linguagem que se articulam entre as seções: “Problematização”; “Link de Ideias”; “Para Curtir”; “O que são as tecnologias da informação e da comunicação?”; “Tecnologia, cultura e sociedade”; “Diálogos”; “Ética digital”; “Práticas em ação” e a última seção intitulada “Em outros contextos”.

Figura 9 - Primeira página do capítulo “Tecnologias da Informação e Comunicação”.

TEMA 15

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

PROBLEMATIZAÇÃO

1. O que são tecnologias da informação e da comunicação (TICs)?
2. De que modo a produção, circulação e recepção dos textos nos meios digitais diferem das ocorridas em outros meios? O que essas diferenças implicam?
3. O que significa usar as TICs de forma ética e responsável? Existe uma ética para a comunicação digital?

Link de Ideias

A postagem a seguir foi publicada no Dia das Crianças (12 de outubro) pelo Perifonecode, uma comunidade de programação que tem como objetivo inserir moradores da periferia na área da tecnologia.

Ao ler a postagem, considere a articulação entre os recursos visuais e verbais e tente identificar quais sentidos os autores buscaram produzir. Tome notas do que observou para discutir depois com um colega.

Postagem do perfil Perifonecode em rede social no Dia das Crianças, em 12 de outubro de 2019.

Tecnologias da Informação e Comunicação 151

Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 151).

A escolha por esse capítulo para análise se justifica pelo teor representativo do tema desta pesquisa relacionado com o assunto do capítulo do livro didático, o qual discute tecnologia e comunicação, com isso, vislumbra-se a possibilidade de correlação entre a abordagem pedagógica com as categorias de análise escolhidas. Além desses fatores, as atividades propostas mobilizam gêneros digitais que circulam em ambientes digitais, os quais possivelmente são familiares aos alunos do Ensino Médio que têm acesso ao meio digital e caracterizam práticas sociais da linguagem.

A temática do capítulo discute sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação e, de acordo com as orientações para o professor no livro didático, esse tema está relacionado com uma das competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, que tem como meta mobilizar práticas de linguagem do universo digital, alicerçados na criatividade, na crítica e na ética. Como a intenção da pesquisa é que a análise das propostas com os gêneros digitais seja feita com base na análise das condições de produção, recepção e circulação que se aproximam das verdadeiras situações de comunicação, selecionei um capítulo que contém propostas de atividades com gêneros digitais que dialogam com as situações e práticas de comunicação com as quais os alunos têm familiaridade.

Para analisar como o material didático articula as orientações curriculares e a linguagem no campo dos multiletramentos, à medida que as seções vão sendo apresentadas, são tecidas as considerações com base nas categorias de análise. No capítulo sobre as configurações das práticas multiletradas, enfatizo as seções que mobilizam práticas multiletradas com gêneros digitais, as quais serão analisadas direcionando um estudo que perpassa a leitura, compreensão, interpretação e produção desses textos.

Destaco, do capítulo “Tecnologias da informação e comunicação”, uma proposta de atividade de compreensão e interpretação com o gênero digital *post* de redes sociais, que está na seção “Link de ideias” (Figura 9). Esse gênero digital é uma manifestação textual e multimodal característica da comunicação digital mediada por plataformas e redes sociais, como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *Discord*, entre outras. Esse gênero digital se insere no campo da cultura digital, caracterizado pela interação, rapidez e pela construção de sentidos que envolve aspectos verbais e não verbais.

Como base na definição de hipertexto (Marcuschi, 2010), compreende-se *post* de redes sociais como um enunciado digital criado por um usuário de rede social, que tem a finalidade de compartilhar informações, opiniões, sentimentos ou outros conteúdos para engajar um público específico dentro de uma plataforma digital. Na internet, os *posts* de redes sociais

frequentemente combinam texto, imagens, vídeos, emojis, GIFs e hashtags, caracterizando-se como multimodais. Essa integração de linguagens amplia as possibilidades de significado e favorece a interação, uma vez que eles permitem respostas diretas, como curtidas, comentários e compartilhamentos, criando uma dinâmica de comunicação dialógica. O sentido de um *post* é altamente dependente do contexto, tanto no que se refere à plataforma utilizada quanto ao momento em que é publicado, sendo assim, as interações dialógicas dos *posts* podem cumprir múltiplas funções: informar, divertir, protestar, persuadir, ou simplesmente estabelecer conexões interpessoais.

A inclusão de um *post* de rede social no livro didático precisa ser feita com critérios pedagógicos para a seleção. Essa escolha também demonstra que o currículo atende a cultura digital, desmistifica a influência da tecnologia no ensino e pode estimular os alunos a pesquisarem sobre o assunto abordado no *post*, tornando-se um canal para análise da linguagem, tema, cultura e interação social.

A outra seção que ganha relevância nas análises é a seção “Práticas em Ação” (Figura 10), a qual apresenta uma proposta de atividade para produção de textos com o gênero digital memes. A atividade busca a interação do aluno com seus pares, por meio de uma atividade em que o aluno desenvolve o protagonismo com uso de recursos digitais.

Figura 10 - Primeira página da seção “Práticas em ação”.

PRÁTICAS EM AÇÃO

Não escreva no livro.

Campanha de memes

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Uma das formas de você começar a colocar em prática um código de ética em relação às TICs é ajudar outras pessoas, especialmente os mais novos, a lidar com elas. Assédio, cyberbullying, invasão de privacidade, roubo de dados, notícias falsas... Muitos são os perigos a que as crianças e os adolescentes estão expostos na internet. Será que seus colegas mais novos, dentro e fora da escola, sabem evitar esses problemas? Com a turma toda, você vai desenvolver uma campanha para ajudá-los a usar as tecnologias com segurança e responsabilidade.

Contexto da produção

O quê: campanha de memes pelo uso seguro e responsável da internet. Para quê: ajudar o público-alvo a usar a internet com segurança e ética. Para quem: crianças e adolescentes mais novos, dentro e fora da escola. Onde: site ou blog da escola, redes sociais em geral.



Em 2015, a campanha Internet sem Vacilo, da Unicef, usou vídeos e memes com produtoras de conteúdo digital para apresentar a crianças e adolescentes dicas de segurança na Internet. Acesso a campanha para se inspirar. Ela está disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/internet-sem-vacilo>>. Acesso em: 18 maio 2020.

1

Distribuir os temas entre os grupos

1. Nessa etapa, todos os grupos vão trabalhar juntos. Primeiro, consultem sites sobre segurança na Internet, como Internet segura (disponível em: <<https://internetsegura.br/>>) e Seja Incrível na Internet (disponível em: <https://beinternetawesome.withgoogle.com/pt-br_>; acessos em: 28 maio 2020), e façam uma lista dos perigos a que as crianças estão expostas nos meios digitais.
2. Lembrem-se de incluir tanto atos exercidos por terceiros, como assédio, quanto aqueles exercidos pela própria criança, que pode, por exemplo, compartilhar notícias falsas ou praticar bullying contra colegas.
3. Com a lista em mãos, elejam coletivamente os cinco temas mais importantes. Em seguida, organizem-se em cinco grupos e atribuam cada um desses temas para um grupo.
4. Nessa primeira fase, vocês devem, ainda, escolher um nome para a campanha. Criem também uma logomarca, que será repetida nos memes de todos os grupos, a fim de estabelecer uma identidade entre eles.

Logomarca: meme de uma marca ou entidade, escrito em um traçado particular e acompanhado de um símbolo visual. Para ver um exemplo, volte à postagem analisada no início do estudo deste tema e observe a logomarca do Perifoneo.

156

Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 156).

Sobre esse gênero digital, é importante ressaltar que o termo *meme*⁶ refere-se à palavra mimesis, derivada do grego e que significa imitação. Alguns estudiosos também associam o

⁶ A palavra *meme* está relacionada ao termo grego mimesis que significa imitação. Neste contexto, o termo meme se refere ao fenômeno de viralização de uma informação que pode ser produzida em forma de imagem, vídeo,

termo meme a um trocadilho com a palavra “gene” retirada do livro publicado em 1976: *O Gene Egoísta*, do biólogo britânico Richard Dawkins. De acordo com a leitura do livro referido, Dawkins imaginou que um processo parecido se aplicaria às sociedades e que o ato de virar o boné para trás, por exemplo, é um gene social, isto é, um meme, que se espalha por algo análogo à seleção natural conforme agrada um grande número de indivíduos. Segundo Chagas (2020):

Meme é um termo cunhado em 1976, pelo biólogo Richard Dawkins, em seu livro *O gene egoísta*. Esta sentença abre a seção que revisa o conceito na maior parte dos materiais dedicados a discutir a origem dos memes de internet. Da Wikipédia aos jornais impressos de grande circulação, ao menos uma referência contextual, mesmo que absolutamente lateral, ao “criador” do conceito é normalmente encarada como necessária. Mesmo que, na sequência, não haja nenhuma discussão sobre o quanto essa remissão é inócua, quando não danosa à compreensão do fenômeno (Chagas, 2020, p. 23).

Em síntese, o conceito de *meme*, considerado como gene social, é amplo e se estende também para as informações viralizadas pelas/nas redes sociais, partindo da comparação de que o *meme* só se espalha porque é considerado engraçado, crítico e, de alguma forma, produtivo pelos usuários, assim como um gene só se espalha na natureza quando colabora para a sobrevivência dos indivíduos.

O meme, portanto, assim como o gene, constitui-se como um replicador, uma unidade de transmissão, que carrega informações (biológicas, no caso dos genes; culturais, no caso dos memes) de um lado a outro e se espalha entre as pessoas como se as contaminasse. Esse processo, na realidade, espelha uma batalha pela sobrevivência do mais adaptado, à moda do que a seleção natural apregoa aos caracteres herdados biologicamente — os memes então são ideias ou modos de pensar e fazer que competem entre si para se afirmar no caldo cultural humano (Chagas, 2020, p. 24).

A partir das origens da noção de *memes* que são conhecidas hoje em dia, pode-se compreender que o seu alcance, graças à agilidade da internet, permite que os próprios usuários da rede sejam, além de consumidores dessas informações, também são produtores delas, já que os *memes* podem ser criados e divulgados por qualquer autor, seja ele conhecido ou não.

Sendo assim, os *memes* são textos digitais que compõem o campo midiático e são divulgados pelos canais de mídia. O estilo desses textos surpreende o leitor pela estrutura estética, ao utilizar-se da linguagem verbal e não verbal, o que potencializa a criatividade e valoriza a produção cultural.

frases e que ganha grande alcance na internet chegando a um número enorme dos usuários da rede, os quais ajudam a propagar essa informação por meio de repostagens ou compartilhamentos.

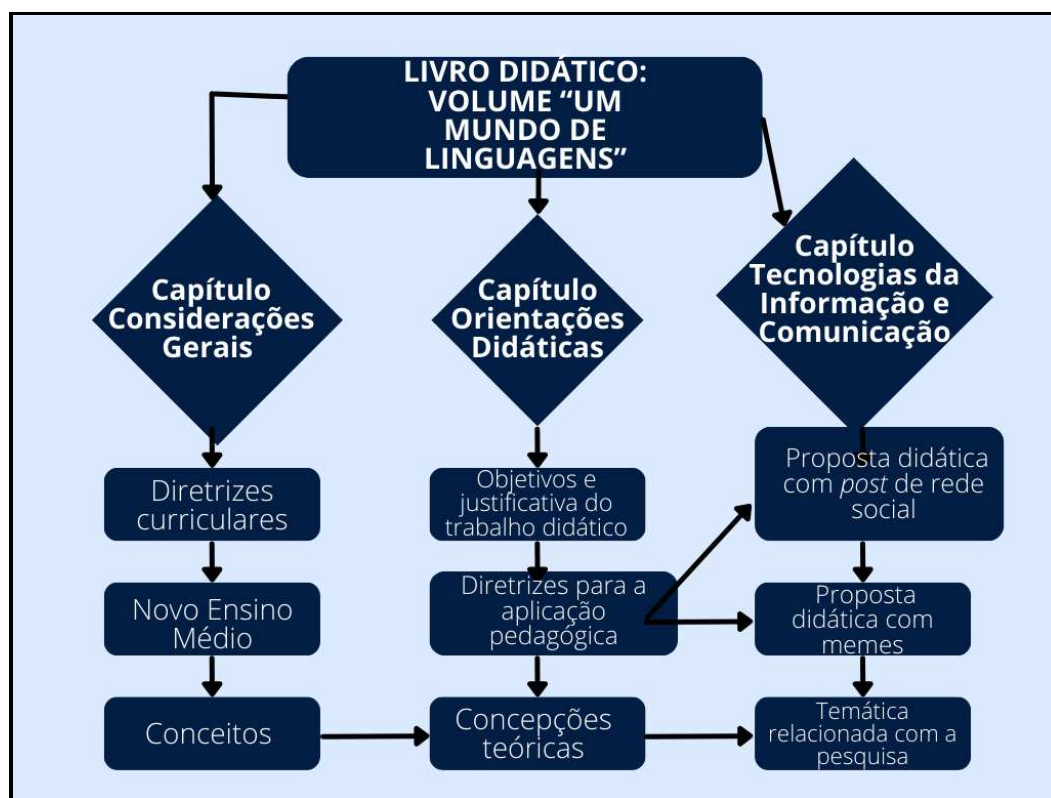
Ademais, os elementos críticos que compõem os *memes*, conferem a esse gênero digital a capacidade não apenas de informar, mas também um efeito de riso satírico em seus leitores. A sátira, como técnica de escrita, caracteriza-se pela irreverência crítica, fundamentada em seu caráter denunciador e moralizador, tendo como principal objetivo a crítica política, social ou moral. Segundo Propp (1992), devido ao caráter denunciador, o riso satírico torna-se uma zombaria e o teor cômico que dele provém está na sutileza do efeito cômico que provoca nos receptores. Nesse sentido, é interessante explorar que os memes são construídos por imagens e por elementos linguísticos em que ambos funcionam em relação ao modo de significar, ou seja, de produzir sentidos.

No universo midiático, as redes sociais possuem importante alcance, devido ao seu vasto número de usuários e, dessa forma, é também uma rede produtora-circuladora de gêneros digitais como os memes e as postagens de redes sociais que são disseminados por meio de plataformas digitais como *sites*, *blogs* e redes sociais. A mídia é, no contexto contemporâneo, a principal produtora de acontecimentos, sobrepondo-se, inclusive, ao discurso da história, nesse funcionamento.

A influência da mídia e o uso das tecnologias da informação e comunicação na educação alinham-se com a abordagem dos multiletramentos, que considera essencial a integração das tecnologias digitais no processo educacional. Diante disso, acredito que a escolha do gênero *meme*, proposta no livro didático, para produzir uma campanha de conscientização, assim como a escolha do gênero digital *post* de redes sociais para denunciar uma situação social se deve ao fato de esses textos constituírem ferramentas didáticas eficazes para o ensino da leitura e interpretação, por meio de enunciados curtos. Outro fator relevante para isso é devido ao seu caráter social e às suas características multimodais, que fazem com que o uso de *memes* ou de *posts* de redes sociais como ferramentas didáticas sejam uma estratégia metodológica significativa, pois são textos multimodais que articulam *designs* de sentidos em sua composição textual, estruturada por elementos estéticos e semióticos.

Desse modo, com o intuito de apresentar uma síntese desse processo ao leitor, elaborei o Fluxograma 1 para ilustrar o percurso adotado na seleção do material de análise. Esse fluxograma aborda a delimitação do corpus da pesquisa, fundamentada nas escolhas realizadas a partir do conteúdo pesquisado no livro didático.

Fluxograma 1 - Seleção do material para análise



Fonte: Elaborado pela autora.

Os capítulos do livro didático são analisados quanto à concepção de linguagem adotada, as diretrizes curriculares e o modo como se configuram os gêneros digitais, os quais aparecem nas diretrizes curriculares como textos multissemióticos, articulados nas práticas de linguagem que surgiram com a tecnologia digital e são usados como recursos didáticos nas atividades do livro didático.

Para aplicar as categorias de análise aos capítulos, as representações conceituais que podem ser verificadas nestes capítulos refletem nas diretrizes curriculares nacionais, bem como pressupostos teóricos que orientam o ensino de línguas no contexto educacional, alinhando-se com os objetivos da pesquisa.

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia [sic] a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse (Lüdke; André, 1986, p. 42).

Foram definidos como categorias de análise do material didático os elementos multimodais que são utilizados para investigar práticas de multiletramentos, com base na

fundamentação teórica e nos objetivos da pesquisa. As categorias são relacionadas às práticas multiletradas nos livros didáticos, às diretrizes curriculares e às interações multimodais dos gêneros digitais. Dessa forma, fundamento a discussão nas teorias apresentadas.

Sendo assim, a pesquisa busca construir uma análise do material didático adotado no ambiente escolar em que me insiro como professora-pesquisadora, uma vez que, por ser professora de Língua Portuguesa de escola pública na Educação Básica de Minas Gerais, faço parte do contexto escolar em que o material didático é utilizado. Por isso, em alguns momentos, a análise está relacionada com uma visão sobre as condições de ensino.

A análise dos dados tem o intuito de compreender o modo como os significados são construídos e como se constituem as práticas multiletradas que mobilizam gêneros digitais no livro didático. Além disso, a interpretação dos resultados da análise relaciona com a literatura existente, para assim construir conclusões significativas sobre o tema estudado. A investigação fundamenta-se na análise discursiva e envolve a interpretação da materialidade linguística.

Apesar de a análise discursiva e documental serem ferramentas valiosas de investigação, podem apresentar limitações, por isso reitero que a análise pode ser influenciada por diversos fatores, especialmente na interpretação dos dados. Desse modo, ao investigar práticas multiletradas que mobilizam gêneros digitais em livros didáticos, algumas dessas limitações devem ser consideradas: apesar de a análise discursiva poder ser aplicada a imagens, vídeos e gestos, a interpretação desses elementos pode ser mais subjetiva e desafiadora do que a análise de textos escritos. Além disso, a análise de dados multimodais, que envolvem diferentes modos de comunicação, pode ser complexa e requer abordagens analíticas específicas para cada modo de interpretação.

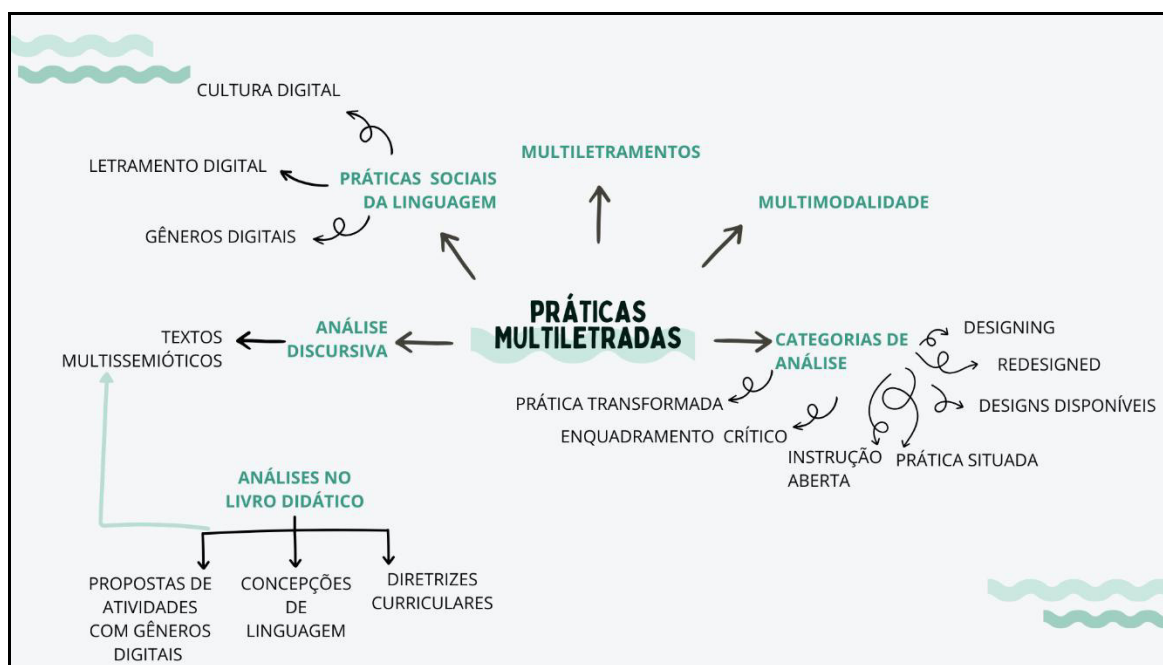
Enfatizo, entre as limitações desta pesquisa, a análise a um dos volumes de uma coleção de livros didáticos, mas estudos futuros podem estender a investigação para outros volumes e coleções, examinando questões que dizem respeito aos conteúdos e atividades que estão relacionados aos gêneros digitais presentes em diversos livros didáticos, usando uma abordagem qualitativa para avaliar como os livros didáticos apresentam e discutem os gêneros digitais.

O estudo propõe uma análise teórico-prática para contribuir com a discussão do livro didático em uma perspectiva analítica para aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, ao construir reflexões sobre práticas multiletradas, as propostas de atividades serão analisadas considerando a complexidade do *corpus* a ser investigado. Assim, realiza-se uma análise como ponto de reflexão para a ação, a partir dos pressupostos teóricos estudados, pois a reflexão busca

despertar a criticidade, com o intuito de aprimorar as propostas de atividades, enquanto práticas multiletradas que mobilizam gêneros digitais nos livros didáticos.

Sendo assim, a partir da metodologia adotada neste estudo apresento o Mapa Mental 3, o qual ilustra a articulação do pensamento sobre a tese, destacando os principais aspectos e abordagens utilizados na pesquisa, que investiga as práticas multiletradas e os gêneros digitais no livro didático.

Mapa Mental 3 - Práticas multiletradas



Fonte: Elaborado pela autora.

O Mapa mental 3 ilustra as principais articulações teóricas e metodológicas para a análise das práticas multiletradas no contexto da pesquisa. Partindo das práticas sociais da linguagem a partir do contexto da cultura digital, do letramento digital e dos gêneros digitais, que são fenômenos linguísticos que ocorrem em ambientes digitais e se manifestam em textos multissemióticos, ou seja, textos que integram diferentes modos de significação (visual, verbal, sonoro, etc.).

O conceito de multiletramentos é central para a pesquisa e explora a diversidade de formas de letramentos que são necessárias no mundo contemporâneo, especialmente no que se refere aos textos digitais e às multimodalidades. Essa teoria fundamenta a análise de como os diferentes modos de linguagem são utilizados em contextos educacionais.

Os capítulos selecionados do livro didático, “Considerações Gerais”, “Orientações Didáticas” e “Tecnologias da Informação e Comunicação” são destacados como fontes de dados

que apresentam as concepções pedagógicas e metodológicas adotadas no ensino de gêneros digitais, permitindo investigar as práticas multiletradas presentes no material didático.

A análise das práticas multiletradas também considera a multimodalidade, ou seja, a integração de diferentes modos semióticos (imagem, som, texto, movimento) nos gêneros digitais presentes no livro didático e como esses modos interagem para criar significados. As categorias de análise são baseadas no quadro teórico dos multiletramentos, que são definidas a partir dos elementos de designs: *designs* disponíveis, *designing* e *redesigned* e da funcionalidade dos *designs* como prática situada, enquadramento crítico, instrução aberta e prática transformada.

As propostas de atividades com gêneros digitais presentes no livro didático são analisadas a partir das concepções de linguagem que norteiam o livro didático e as diretrizes curriculares que sustentam a implementação de práticas multiletradas nas propostas de atividades didáticas que mobilizam gêneros digitais, com ênfase na análise de *post* de redes sociais e *memes*.

A análise discursiva dos textos multissemióticos visa compreender como os gêneros digitais e multimodais são construídos e utilizados no contexto educacional, considerando tanto os aspectos teóricos quanto os sociais e culturais envolvidos no processo, uma vez que as práticas multiletradas referem-se às atividades e estratégias de ensino que mobilizam gêneros digitais nas propostas de atividades e envolvem a utilização de diferentes modos de comunicação, como texto, imagem, som e vídeo, em contextos educacionais.

Por fim, a apresentação do Mapa Mental busca recapitular para o leitor uma visão sobre a metodologia escolhida para relacionar os diversos conceitos e as categorias de análise, no percurso traçado para a compreensão das práticas multiletradas no livro didático. Esse mapa serve também como uma ferramenta visual de apoio no desenvolvimento da tese, organizando as ideias principais e estabelecendo as interconexões necessárias para guiar os interlocutores ao longo da análise teórica e prática da pesquisa.

4 FUNDAMENTOS DAS PRÁTICAS MULTILETRADAS NO LIVRO DIDÁTICO: CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM, CULTURA DIGITAL E DIRETRIZES CURRICULARES

Este capítulo analisa a concepção de linguagem, a cultura digital e as diretrizes curriculares que orientam as práticas multiletradas no livro didático, para investigar o papel do livro na legitimação dos gêneros digitais como objetos de ensino em práticas sociais na escola.

Como o *corpus* da pesquisa se constitui de capítulos de um livro didático que mobiliza o ensino de diferentes linguagens do contexto digital, é necessário compreender a concepção de linguagem, a cultura digital e as diretrizes que fundamentam as práticas de linguagem no livro didático. Para isso, os capítulos “Considerações Gerais”, “Orientações Didáticas” e “Tecnologias da informação e comunicação” foram delimitados do livro *Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias*, volume *Um Mundo de Linguagens*, utilizando o manual do professor. No livro didático, as orientações para o professor apresentam discussões sobre a linguagem embasadas em pressupostos teóricos que sustentam uma noção de linguagem e de ensino e aprendizagem que se revelam nas diretrizes para as ações pedagógicas, as quais são direcionadas por documentos oficiais.

A análise que realizo sobre o conceito de linguagem presente no livro didático está embasada nas concepções bakhtinianas de linguagem e estabelece uma relação entre os pressupostos teóricos e as concepções mencionadas no livro. Com essas reflexões, busco evidenciar pontos teóricos que se filiam, sobre os quais fundamentam minha perspectiva de análise. Assim, à medida que desenvolvo a discussão teórica sobre as concepções de linguagem, construo uma articulação entre a teoria e a prática, por meio da análise das propostas de atividades apresentadas no livro didático.

Como o livro didático⁷ busca atender às orientações da BNCC e o currículo do Ensino Médio, a segunda parte do capítulo apresenta orientações para o trabalho pedagógico que envolve a cultura digital, sugerida nas diretrizes curriculares que fundamentam as atividades do livro didático. Para isso, foram feitos recortes do livro didático sobre o levantamento que apresenta dos documentos oficiais que determinam as diretrizes curriculares para o ensino da cultura digital. O livro cita as Competências Gerais da Educação Básica que constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular na etapa Ensino Médio (Brasil, 2018c). Além desse levantamento curricular, foi importante consultar o

⁷ Representa o conjunto de atores sociais que fazem com que o livro exista.

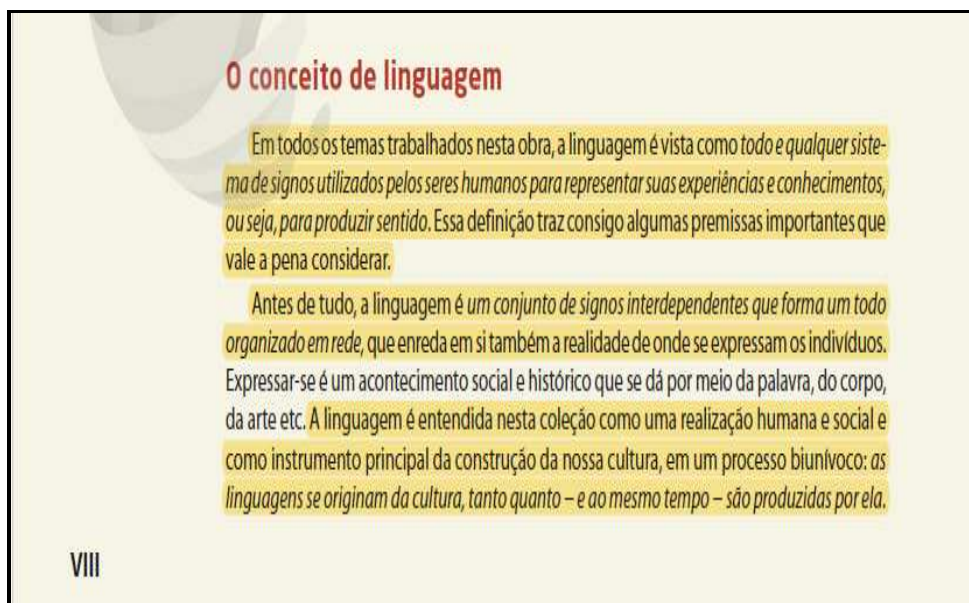
Guia do PNLD de 2021 para compreender a composição de um livro didático que é elaborado para atender a área de conhecimento “Linguagens e suas tecnologias” e que faz parte da organização estrutural da BNCC. Ao investigar os capítulos “Considerações Gerais” e “Orientações Didáticas” do livro, bem como ao consultar os documentos nele referenciados, foram identificados os princípios curriculares que fundamentam as orientações didáticas apresentadas ao professor.

Finalizo o capítulo com a análise sobre a relação entre a cultura digital e as práticas multiletradas nas propostas de atividades do livro didático, utilizando, para esse fim, propostas de atividades do capítulo “Tecnologias da Informação e Comunicação”.

4.1 A concepção de linguagem do livro didático

Apresento neste tópico uma análise sobre o conceito de linguagem retirada do material didático, considerando que a noção de linguagem adotada no livro didático demonstra uma série de aproximações às concepções bakhtinianas de linguagem, pois a intenção aqui é propor uma leitura para compreender as concepções de linguagem que fundamentam as práticas multiletradas que o livro mobiliza.

O conceito de linguagem, (Figura 11), que foi recortado do livro didático, é apresentado no capítulo “Considerações Gerais” como a concepção de linguagem que fundamenta os temas trabalhados na obra. Esse conceito define que a linguagem é um sistema de signos usados por seres humanos para produzir sentidos.

Figura 11 - Conceito de linguagem

Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. VIII, grifos nossos).

Na perspectiva em que o conceito de linguagem é definido no livro didático, a linguagem funciona como prática social, sendo fundamental para aquisição do conhecimento e na interação entre pessoas e grupos sociais. Nesse sentido, o conceito do livro diz que: “a linguagem é entendida nesta coleção como uma realização humana e social e como instrumento principal da construção da nossa cultura” (Guimarães *et al.*, 2020, p. VIII).

Essa formulação do conceito de linguagem abordado pelo livro didático ressoa os princípios do Círculo de Bakhtin, pois o material didático menciona a linguagem como uma realização humana e social, o que está pressuposto na teoria bakhtiniana, a qual postula que os enunciados são entrelaçados em interações discursivas e construídos na relação entre sujeito, história, sociedade e linguagem. Por esse viés teórico, a linguagem é elemento constitutivo do sujeito na interação social e essa noção relaciona-se com o princípio da construção de sentidos.

No livro didático, o conceito de linguagem sugere que os textos e atividades presentes no material não são isolados do mundo, pois eles refletem a experiência vivida dos alunos, suas práticas sociais e o contexto cultural em que estão inseridos. Dessa forma, o livro didático torna-se não apenas uma ferramenta de transmissão de conhecimento linguístico, mas busca constituir-se como um espaço de interação nas práticas comunicativas que os alunos vivenciam, com base na realidade social. Além disso, o conceito de linguagem como mencionado no livro didático (Figura 11) pontua que “a linguagem é um conjunto de signos interdependentes que forma um todo organizado em rede, que enreda em si também a realidade de onde se expressam os indivíduos” (Guimarães *et al.*, 2020, p. VIII).

O conceito que o livro didático apresenta de que a linguagem é um conjunto de signos interdependentes está relacionado aos princípios bakhtinianos, o qual explica que o enunciado está em constante diálogo com outros enunciados. Nesse sentido, a linguagem sendo considerada como uma “rede” está em sintonia com a concepção bakhtiniana de que nenhum enunciado é produzido de forma isolada e de que a linguagem é inseparável da realidade social e histórica, não sendo um sistema fechado e estático, mas algo que se desenvolve na interação e na troca de significados. Dito de outra forma, a linguagem vista como um “todo organizado”, significa que cada palavra ou signo depende do contexto, das interações anteriores e do diálogo com outros signos e enunciados. Isso gera uma rede de significados, alimentada pela interação entre os indivíduos e suas realidades.

Outro ponto importante que a concepção bakhtiniana de linguagem aborda e que está implícito no conceito de linguagem do livro é que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma forma de constituição do sujeito, uma vez que, para o Círculo de Bakhtin, o sujeito se constrói no diálogo com o outro, ou seja, na interação social mediada pela linguagem.

Essa construção acontece dentro da rede de signos e da realidade cultural e social em que os indivíduos estão inseridos, pois, no momento em que o livro didático define a linguagem como “uma realização viva dos indivíduos”, as implicações sobre esse conceito referem-se tanto ao aspecto multicultural quanto linguístico e assumem princípios que sugerem a relação entre linguagem e sujeito.

Nesse sentido, a concepção de interação social do livro relaciona-se com uma função muito importante no ensino e nas práticas de linguagem, pois visa promover uma aprendizagem mais colaborativa, principalmente quando se trata de textos multissemióticos, que permitem que os alunos aprendam uns com os outros, trocando ideias, discutindo conceitos ou resolvendo problemas, fazendo com que o aluno contribua com suas perspectivas e conhecimentos, já que a interação social permite a construção do conhecimento coletivo. Assim, ao interagir pela linguagem, os alunos têm a oportunidade de trocar informações e compartilhar experiências, pois a aproximação do conceito de linguagem do livro didático com a concepção de linguagem da teoria bakhtiniana fundamenta-se de maneira relevante na interação social.

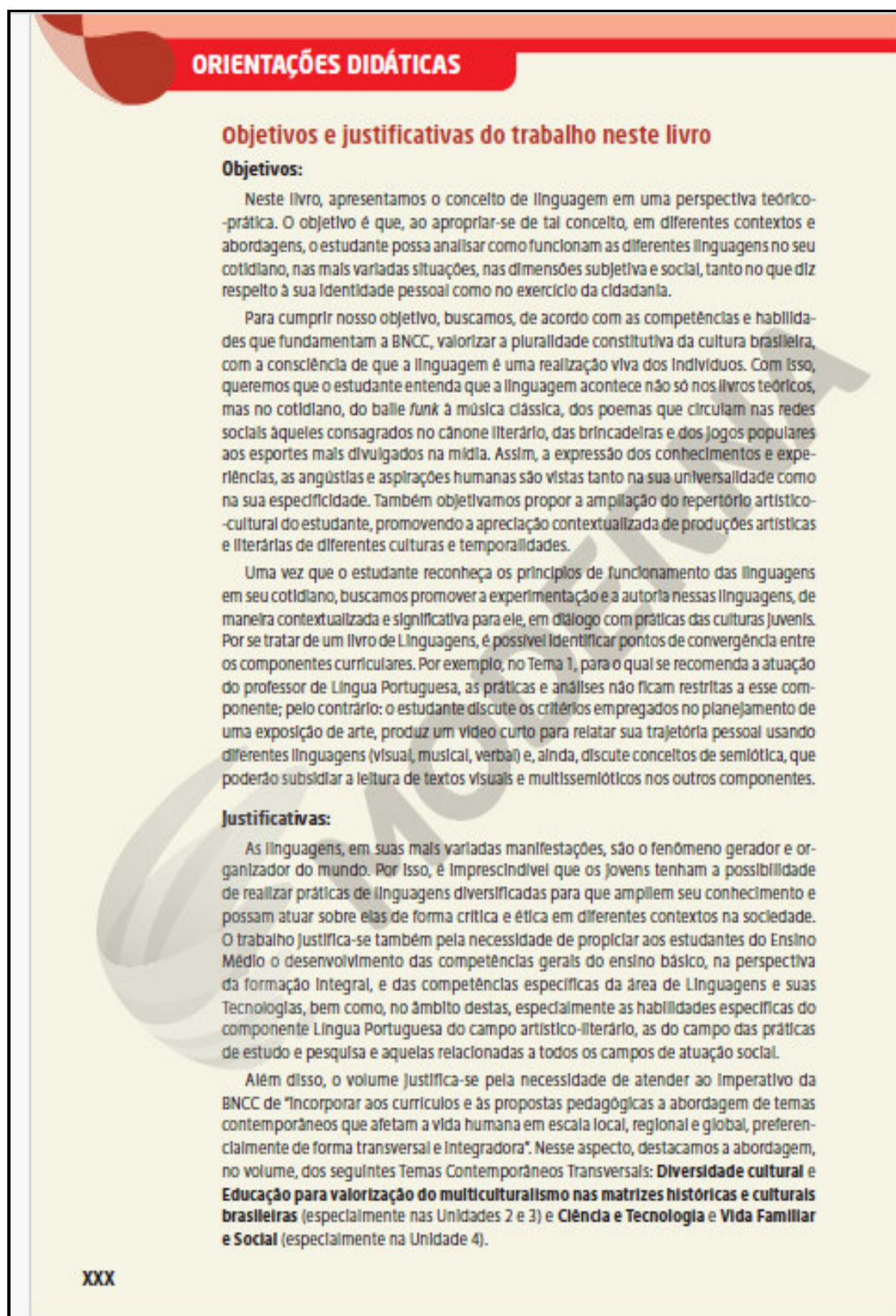
Nas orientações didáticas do livro, encontram-se afirmações pontuais sobre linguagem e construção de sentidos que também se aproximam da concepção bakhtiniana de linguagem, tal como: “o ser humano faz uso das linguagens para produzir sentido” (Guimarães *et al.*, 2020, p. VIII). Em outro trecho, os autores complementam afirmando que: “a produção de sentido

aqui é entendida como uma ação de expressar, a partir da faculdade humana de representar, as experiências vividas e os conhecimentos construídos” (Guimarães *et al.*, 2020, p. VIII).

Essas afirmações indicam que a concepção de linguagem adotada pelo livro didático compartilha da noção de que a produção de sentido é construída por um processo que vai além do contexto em que se insere a palavra, pois perpassa vários aspectos que a envolve, como as experiências do indivíduo e os seus conhecimentos acumulados. Tal concepção de linguagem implica uma metodologia de ensino e de aprendizagem de línguas com maiores possibilidades de compreensão sobre a construção dos sentidos, levando em conta as condições de produção e circulação dos textos, que se constituem nas práticas sociais da linguagem.

Essas correlações aparecem também nos objetivos das orientações didáticas do livro didático (Figura 12), revelando que o que se espera dos estudantes ao compreenderem a noção de linguagem é que sejam capazes de analisar como funcionam as diferentes linguagens em situações sociais variadas.

Figura 12 - Orientações didáticas: objetivos e justificativas do livro didático



Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. XXX).

Diante dos objetivos apresentados no capítulo “Orientações Didáticas”, o livro didático defende que a linguagem é contextualizada, significativa e está em sintonia com as práticas e

culturas juvenis. Desse modo, destaca-se o que o livro orienta sobre as práticas de linguagens diversificadas, como descrito no tópico “Objetivos e justificativas do trabalho neste livro”:

As linguagens, em suas mais variadas manifestações, são o fenômeno gerador e organizador do mundo. Por isso, é imprescindível que os jovens tenham a possibilidade de realizar práticas de linguagens diversificadas para que ampliem seu conhecimento e possam atuar sobre elas de forma crítica e ética em diferentes contextos na sociedade (Guimarães *et al.*, 2020, p. XXX).

A linguagem, como o livro didático apresenta, implica estar no campo social, uma vez que as “Orientações Didáticas” reiteram a linguagem como fenômeno gerador e organizador do mundo e sinaliza a realização de práticas de linguagens em diferentes contextos na sociedade, o que remete aos princípios do Círculo de Bakhtin, segundo o qual a linguagem não é exterior ao sujeito, de forma que essa concepção de linguagem está associada ao sujeito, à história, à sociedade e à cultura, considerando a perspectiva dialógica da linguagem para compreender a noção de sujeito historicamente situado. Para a teoria bakhtiniana, o significado das palavras não está somente em seu valor linguístico, mas em seu uso concreto nas interações sociais, pois cada enunciado é permeado pela realidade de quem o produz, pela situação em que é produzido e pelas relações sociais e culturais envolvidas.

Os objetivos expressos na orientação didática do livro dialogam com os princípios bakhtinianos de linguagem, pois a proposta busca em suas metas que os estudantes reconheçam como a linguagem está presente no meio social e cultural, mostrando que ela não se materializa apenas em textos escritos, mas que se encontra em vários espaços e assume muitas práticas de uso da linguagem, como é dito nas orientações didáticas (Figura 12):

Com isso, queremos que o estudante entenda que a linguagem acontece não só nos livros teóricos, mas no cotidiano, do baile *funk* à música clássica, dos poemas que circulam nas redes sociais àqueles consagrados no cânone literário, das brincadeiras e dos jogos populares aos esportes mais divulgados na mídia (Guimarães *et al.*, 2020, p. XXX).

Dito de outro modo, no livro didático, as práticas de linguagem com textos multissemióticos se destacam como atividades de ensino nas aulas de língua materna, pois o livro mobiliza desde a leitura de textos literários canônicos aos jogos digitais. Embasado nessa perspectiva sobre linguagem, o livro didático promove uma abordagem na qual os alunos são incentivados a reconhecer que suas próprias produções discursivas são influenciadas por múltiplas vozes e contextos históricos e sociais, assim como os textos que leem.

Nos objetivos e justificativas do livro didático, reafirma-se o conceito de linguagem citado no capítulo “Considerações Gerais”, pois a concepção de linguagem em que o livro se fundamenta visa direcionar as propostas de atividades didáticas:

Neste livro, apresentamos o conceito de linguagem em uma perspectiva teórico-prática. O objetivo é que, ao apropriar-se de tal conceito, em diferentes contextos e abordagens, o estudante possa analisar como funcionam as diferentes linguagens no seu cotidiano, nas mais variadas situações, nas dimensões subjetiva e social, tanto no que diz respeito à sua identidade pessoal como no exercício da cidadania. (Guimarães *et al.*, 2020, p. XXX).

A linguagem é compreendida no livro como um fenômeno interativo e situado socialmente, o que ressoa as concepções de linguagem bakhtinianas. O livro propõe uma abordagem teórico-prática da linguagem ao afirmar que o objetivo do material didático é que, ao se apropriar do conceito de linguagem, o aluno possa perceber como a linguagem funciona em diferentes contextos e formatos, dessa maneira o conceito não pode se limitar à fundamentação teórica, pois considera a aplicabilidade em contextos diversificados.

Essa concepção teórico-prática aproxima-se da linguística aplicada e da análise do discurso e situa as práticas de linguagem nas propostas de atividades pedagógicas. Desse modo, a análise das propostas de atividades do livro didático relaciona a concepção de linguagem à qual o livro se filia e levanta algumas pontuações com foco na interação social, na construção de sentidos e nas diferentes linguagens.

Para analisar a abordagem do conceito de linguagem do livro didático nas propostas pedagógicas, as atividades foram recortadas do capítulo do livro: “Tecnologias da Informação e Comunicação”. Em diversas atividades do livro didático, a concepção de linguagem reflete na maneira como as produções multissemióticas e os discursos contemporâneos são apresentados em diálogo com as práticas de linguagem dos estudantes, buscando que eles compreendam diferentes linguagens, a interação social, a multiplicidade de discursos e as perspectivas que permeiam a comunicação.

Desse modo, uma das atividades na qual o livro revela a interação social pela linguagem é a proposta de leitura e interpretação que mobiliza uma postagem de rede social, (Figura 13).

Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 151).

Na análise que desenvolvo, ao relacionar o conceito de linguagem apresentado no livro didático — o qual a define como ‘[...] uma realização humana e social’ (Guimarães *et al.*, 2020, p. VIII) — observo que as relações de sentido, nessa atividade, se constroem por meio de

diferentes discursos sobre a situação social e emocional das crianças. Esses discursos se constituem pelas condições de produção inscritas em uma perspectiva sócio-histórica, considerando o contexto social em que os sujeitos estão inseridos. Destaco, ainda, os posicionamentos dos sujeitos que exercem um papel fundamental na constituição dos discursos que atravessam os enunciados do *post*.

As práticas de linguagem que a atividade promove com leitura, diálogo e interpretações possibilitam mostrar a perspectiva da linguagem na interação social e essa concepção ressoa os princípios bakhtinianos, visto que o conceito de linguagem que está posto no livro também afirma que a linguagem é “uma realização viva dos indivíduos”, o que é representado na linguagem do *post* que se associa aos aspectos sociais.

A proposta de atividade também mostra ressonâncias da concepção de linguagem de base bakhtiniana, porque os enunciados se constituem pela interdependência dos signos como unidades enunciativas em interação, pois a leitura da linguagem corporal das crianças, que é apresentada na imagem por gestos de alegria, dialoga com o enunciado “body > * { content: ‘Feliz Dia’ ; }”, que se revelam na atividade como práticas sociais da linguagem que são construídas pela interação entre os sujeitos.

O conceito de linguagem do livro didático também enfatiza a produção de sentidos: “a produção de sentido aqui é entendida como uma ação de expressar, a partir da faculdade humana de representar, as experiências vividas e os conhecimentos construídos” (Guimarães *et al.*, 2020, p. VIII). Essa concepção sobre a produção de sentidos se reflete nas propostas de atividades do livro.

As atividades propostas incentivam os alunos a se verem como protagonistas na construção de significados, tanto ao produzir quanto ao interpretar textos, uma vez que o uso da linguagem não é algo neutro, mas está intimamente ligado ao sujeito e à sua relação com o mundo ao seu redor. Como propõe a atividade, recortada do mesmo capítulo, sobre o enunciado de um outdoor, que foi utilizado para uma campanha publicitária (Figura 14).

Figura 14 – Atividade com slogan da campanha publicitária: “Espelhos do Racismo”



Slogan da campanha Espelhos do Racismo em outdoor que expôs comentário preconceituoso de internauta. Fotografia de 2015.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor
– Orientações didáticas.

1. Observem o *slogan* da campanha: “Racismo virtual. As consequências são reais.”. Esse texto é *polissêmico*, ou seja, permite no mínimo duas interpretações.
 - a. Para a vítima, por que as consequências são reais?
 - b. E para o autor das injúrias, as consequências também podem ser reais? Para responder, façam uma pesquisa na internet usando as palavras-chave “racismo” + “internet” e “injúria racial” + “internet”.
2. Em sua opinião, qual pode ter sido a reação dos autores dos comentários racistas ao ver os cartazes na sua vizinhança? E a reação do público em geral?
3. Qual avaliação você faz sobre a estratégia usada na campanha Espelhos do Racismo? Em sua opinião, ela ajuda a combater esse tipo de crime na internet?

Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 154).

A atividade sugere um processo de leitura e construção de sentido que está em consonância com a concepção de linguagem, no que diz respeito à interação social e os vários sentidos do enunciado. O *slogan* da campanha, “Racismo virtual. As consequências são reais”, não apenas informa, mas se revela como um enunciado concreto e dialoga com discursos preexistentes sobre racismo que permeiam na sociedade. O exercício que o livro propõe na sequência solicita que os alunos interpretem a mensagem do *outdoor* a partir de diferentes perspectivas (da vítima e do agressor), “Esse texto é polissêmico, ou seja, permite no mínimo duas interpretações”. Essa abordagem dialógica está nos pressupostos da concepção de linguagem bakhtiniana, uma vez que o sentido é construído pela existência de outros enunciados que emergem na interação entre os sujeitos.

Outro exemplo da perspectiva teórico-prática sobre o conceito de linguagem do livro didático é a proposta de atividade da seção “Diálogos” (Figura 15), em que a temática sobre o uso da tecnologia dialoga com a mitologia grega e para isso mobiliza diferentes linguagens, proporcionando interação por meio de práticas sociais.

Figura 15 - Seção “Diálogos” do capítulo “Tecnologias da Informação e Comunicação”

Diálogos

Não escreva no livro.

Prometeu, Pandora e a tecnologia



ROSSETTI, Dante.
Pandora. 1871.
Pintura a óleo,
128,2 cm x 77,4 cm.
Coleção particular.

representava o Céu, e Gaia, que seria a Terra. Hábil artesão, Prometeu teria criado os homens a partir de estatuetas de argila. Depois, com pena deles, que pareciam ignorantes e assustados, ensinou-lhes astronomia, botânica e várias outras ciências. Zeus (outro deus do Olimpo) não aprovou a criação daqueles seres, muito menos a benevolência de Prometeu para com eles. Ficou ainda mais zangado quando soube que Prometeu roubou o fogo dos deuses para presentear os homens.

Zeus vingou-se de várias formas, e uma delas foi enviar aos homens a primeira mulher, Pandora, que portava uma caixa onde estavam contidos todos os males do mundo. Por curiosidade, Pandora abriu a caixa e os males escaparam. Entre outras desgraças, incêndios espalharam-se pelas casas e plantações.

Juntem-se a um colega. Pesquisem mais sobre o mito de Prometeu e, depois, respondam por escrito no caderno:

- Por que Prometeu é lembrado sempre que são debatidas a ética e a responsabilidade que o ser humano precisa ter em relação às tecnologias que cria?

Confiram estas fontes de pesquisa:

- Episódio da série *Mitopedia* que explica o mito de Prometeu e de Pandora. Disponível em: <<http://www.futuraplay.org/video/caixa-de-pandora/342440/>>. Acesso em: 7 jun. 2020.
- O artigo “Prometeu e um conto sobre a tecnologia”, publicado pelo físico Estéfano Veraszto no *blog A Pedra*, que faz parte da rede de *blogs* de divulgação científica da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Disponível em: <<https://www.blogs.unicamp.br/apedra/2016/06/14/prometeu-e-um-conto-sobre-a-tecnologia/>>. Acesso em: 18 maio 2020.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Na última frase do fragmento lido, Pierre Lévy menciona Prometeu: “Propagando-se até nós, o fogo de Prometeu cozinha os alimentos, endurece a argila [...]”. Prometeu é um personagem da mitologia grega, ou seja, do conjunto de narrativas criadas pelos gregos antigos para explicar a origem do mundo, do ser humano e de vários outros elementos da realidade. A mitologia grega tem grande influência na cultura ocidental, por isso não é raro que textos da filosofia e de outras ciências humanas usem personagens dessas narrativas para construir exemplos e comparações.

Prometeu é um dos doze titãs, deuses que nasceram no início dos tempos, a partir da união entre Urano, que

Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 154).

A proposta de atividade apresenta um texto e a imagem da pintura a óleo do personagem Prometeu, que se complementa com a indicação de duas fontes de pesquisa na internet: o episódio de uma série que explica o mito de Prometeu e de Pandora, que está disponível em: <http://www.futuraplay.org/video/caixa-de-pandora/342440/> e o artigo “Prometeu e um conto sobre a tecnologia”, que é encontrado no site <https://www.blogs.unicamp.br/apedra/2016/06/14/prometeu-e-um-conto-sobre-a-tecnologia/>.

Nessa proposta didática, as práticas de linguagem com textos multissemióticos e linguagem multimodal que é caracterizada pela associação do uso de texto escrito, imagem e pintura, associados ao conteúdo digital, mobilizam diferentes linguagens a partir da temática abordada, que implicam o uso da linguagem na constituição do sujeito e na sua relação com a sociedade e a cultura. As orientações didáticas sobre a proposta sinalizam para o professor a importância de enfatizar com os alunos que o mito de Prometeu serve como uma advertência para os seres humanos sobre os perigos que as tecnologias criadas podem causar para as

relações humanas e desse modo, o livro didático impulsiona práticas sociais de uso da linguagem na interação social, que podem ser capazes de fazer o aluno compreender os diferentes discursos que são atravessados pelas linguagens dos textos, o que nos remete à ideia de uma rede de significação. Dessa maneira, o livro mobiliza a linguagem no meio social e cultural do aluno.

Diante do exposto, ao relacionar o conceito de linguagem do livro didático com a concepção de linguagem bakhtiniana, é possível afirmar que a linguagem, enquanto uma rede de signos interdependentes, é muito mais do que um simples sistema de regras ou estruturas, pois ela é uma prática social e histórica, presente na realidade e nas interações humanas. No exercício de análise do livro didático, essa compreensão permite que o material didático seja visto como um espaço de construção dialógica, em que os alunos são convidados a refletir criticamente sobre o uso da linguagem em suas vidas e em suas interações sociais.

No conceito de linguagem que está posto no livro didático, a definição de linguagem está alinhada à teoria do Círculo, pois existe uma correlação com a concepção de linguagem proposta por essa teoria. Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é compreendida não apenas como um sistema de signos, mas como algo vivo, social e em constante diálogo com o contexto e a realidade dos indivíduos. Isso posto, as definições sobre a linguagem que o livro didático destaca, ressoam as concepções de linguagem do Círculo de Bakhtin, que compreende a língua como uma atividade realizada na interação social, uma vez que a noção de linguagem em Bakhtin não se limita à “língua e linguagem” em um sentido linear, mas que a linguagem se encontra em um movimento dialógico que exige gestos e posicionamentos do sujeito que está engajado num processo de interação verbal.

Sendo assim, o conceito de linguagem apresentado no livro didático respalda-se nas concepções de linguagem de base bakhtiniana e o livro direciona uma metodologia de ensino e de aprendizagem pautada na linguagem como interação, nas implicações do enunciado concreto, no contexto sócio-histórico em que são construídas as práticas de linguagem e tendo em vista a vinculação do sujeito com a linguagem. As atividades se voltam, principalmente, para a interação social, uma vez que busca atender algumas exigências da sociedade contemporânea para o ensino de línguas, pois a linguagem está em constante transformação devido às inúmeras demandas sociais que surgem em uma sociedade cada vez mais conectada.

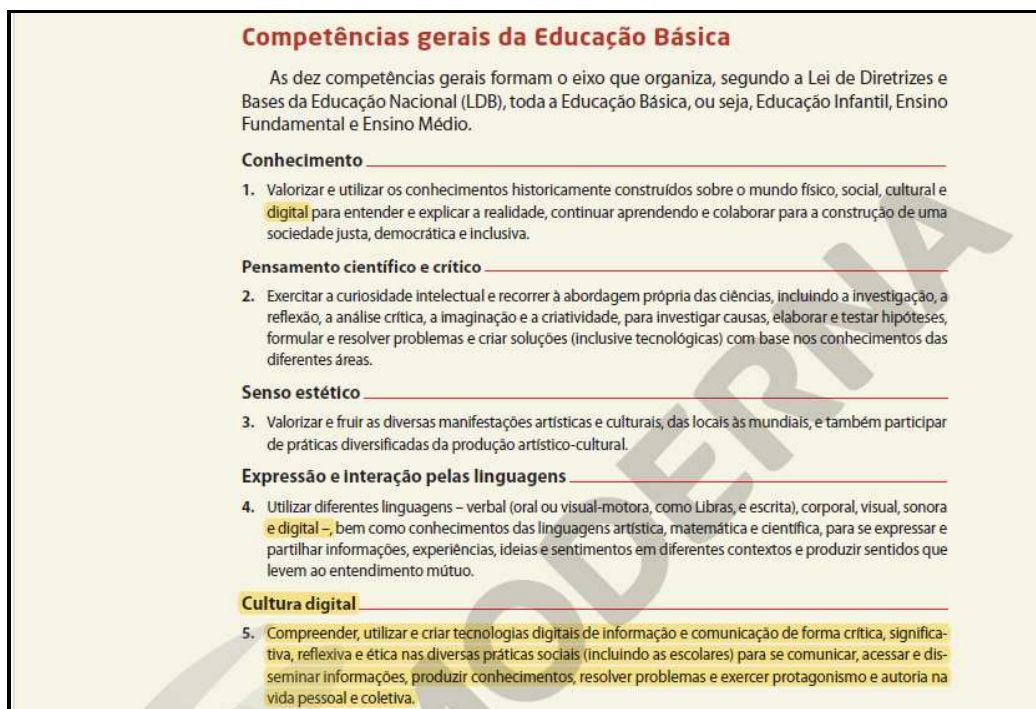
4.2 A cultura digital nas diretrizes curriculares do livro didático

No contexto social e escolar, com o advento da internet, muitos estudantes estão se envolvendo cada vez mais em atividades de leitura e escrita de textos multissemióticos, o que reforça a percepção de que a mídia digital pode ser utilizada de forma adequada e integrada ao ensino, tornando-se uma ferramenta pedagógica para fomentar uma educação multicultural, pois a inserção das tecnologias da informação e da comunicação na vida cotidiana das pessoas tem se tornado cada vez mais intensa, transformando a maneira como a comunicação se realiza socialmente.

Com o propósito de atender às demandas sociais, os materiais didáticos que circulam nas escolas buscam utilizar práticas de ensino cada vez mais relacionadas ao contexto histórico, social e cultural do aluno, inclusive com o uso de tecnologias da informação e da comunicação nas práticas de linguagem. A elaboração desses materiais didáticos segue diretrizes curriculares para cada etapa de escolaridade, pois os livros didáticos organizam os conteúdos embasados em preceitos legais.

As orientações sobre a cultura digital que se encontram no livro didático *Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias* (Guimarães *et al.*, 2020) têm como princípios as diretrizes nacionais que organizam a Educação Básica, bem como outros documentos oficiais que regem essa área de conhecimento. Nesse sentido, a diversidade sociocultural que compõe a aula de línguas como demanda curricular se associa à linguagem, visto que essa multiplicidade linguística e cultural está proposta no livro didático, o qual define entre os objetivos da obra, as dez Competências Gerais da Educação Básica⁸ que são citadas no livro didático, no capítulo “Considerações Gerais”, como mostra a Figura 16.

⁸As dez competências gerais formam o eixo que organiza, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), toda a Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Figura 16 - Competências Gerais da Educação Básica no livro didático

Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. VI – VII, grifos nossos).

As Competências Gerais da Educação Básica propõem que os educandos desenvolvam a capacidade de valorizar e aplicar conhecimentos historicamente construídos para interpretar a realidade. Além disso, orientam o incentivo para exercício da curiosidade intelectual, promovendo a investigação científica e a análise crítica de problemas. As competências também enfatizam a importância de o aluno conhecer e apreciar diversas manifestações artístico-culturais, de modo a participar e fruir dessas produções.

Entre as competências citadas no livro didático, as mais relevantes para esta análise são os eixos “Expressão e interação pelas linguagens” e “Cultura digital”. As competências que se referem à linguagem e a cultura digital, destacadas na Figura 16, do livro didático, foram descritas na elaboração do “Quadro 5” para facilitar a visualização do leitor:

Quadro 5 - Competências Gerais da Educação Básica: eixo 4 e 5

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
EXPRESSÃO E INTERAÇÃO PELAS LINGUAGENS
4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
CULTURA DIGITAL
5. Cultura digital: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para

se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Guimarães *et al.*, 2020, p. VI).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Guimarães *et al.* (2020, p. VI).

As orientações do livro didático sobre o uso de diferentes linguagens são referendadas pelas Competências Gerais da Educação Básica e fundamentam o material didático, que visa atender uma formação em diálogo com os desafios da sociedade contemporânea, como a flexibilidade para transitar em diferentes linguagens, inclusive na linguagem digital, buscando desenvolver habilidades comunicativas, cognitivas, sociais e culturais, como é pontuado na competência “Expressão e interação pelas linguagens”. Outro aspecto que merece ênfase relacionado a esta competência é a orientação de utilizar múltiplas linguagens para expressar sentimentos e ideias, compartilhar informações e construir significados.

No eixo “Cultura digital”, a competência orienta especificamente sobre a dimensão que a cultura digital alcança na comunicação e produção de conhecimentos. A partir do que apregoam essas orientações, o livro ratifica que a cultura digital é uma prática social que deve ser incluída na escola como uma atividade interativa, de participação ativa e autônoma, pois argumenta que a imersão na cultura digital prepara o aluno para a vida.

Além das orientações das Competências Gerais da Educação Básica, a importância da cultura digital tem sido propagada nas escolas principalmente após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que representa um marco significativo para a educação brasileira e propõe mudanças com o intuito de aprimorar a aprendizagem por meio de diretrizes pedagógicas e curriculares que se preocupam com temas da formação humana, inclusive a cultura digital.

As diretrizes da BNCC definem conhecimentos e práticas relacionadas ao mundo digital e enfatizam que elas devem ser priorizadas, uma vez que esses saberes influenciam a convivência nos diferentes âmbitos da vida social. Entre as competências direcionadas ao Ensino Médio, BNCC (Brasil, 2018c), alinhadas ao livro didático, a importância da cultura digital é uma temática fundamental para a formação integral dos alunos. Esse reconhecimento trouxe implicações para a produção e utilização de livros didáticos, inclusive com a elaboração de livros específicos para contemplar as competências e habilidades das áreas de conhecimento, os quais passaram a incorporar de forma mais sistemática e intencional os pressupostos da cultura digital.

As diretrizes do livro didático que apontam para a cultura digital buscam uma aprendizagem mais significativa e autônoma por meio das tecnologias no processo de aprendizagem, nesse sentido, o livro didático apresenta as orientações curriculares nas quais se

fundamenta. O capítulo “Considerações Gerais” do livro didático faz uma explanação sobre as competências específicas para a área de “Linguagens e suas Tecnologias”, que são orientadas tanto pela BNCC quanto por outras diretrizes curriculares (Figura 17).

Figura 17 - Competências específicas e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias no livro didático

Competências específicas e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias

Em articulação com as competências gerais, a área de Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio, deve garantir o desenvolvimento de competências específicas, sendo que uma delas se refere ao aprendizado de Língua (competência específica 4), outra ao de Educação Física (competência específica 5), e a última, ao de Arte (competência específica 6). As demais perpassam todos os componentes da área.

Essas sete competências específicas se desdobram em habilidades. Observe a seguir:

Competência 1

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
(EM13LGG101), (EM13LGG102), (EM13LGG103), (EM13LGG104), (EM13LGG105)

Competência 2

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconehecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
(EM13LGG201), (EM13LGG202), (EM13LGG203), (EM13LGG204)

Competência 3

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
(EM13LGG301), (EM13LGG302), (EM13LGG303), (EM13LGG304), (EM13LGG305)

Competência 7

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.
(EM13LGG701), (EM13LGG702), (EM13LGG703), (EM13LGG704)

Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. VII – VIII, grifos nossos).

O livro didático contempla, em suas orientações curriculares, as competências e habilidades da área de “Linguagens e suas Tecnologias” que são direcionadas para o Ensino Médio. Desse rol de competências e habilidades, a sétima competência tem como meta o intuito de garantir o desenvolvimento de habilidades referentes às práticas de linguagem da cultura digital, que perpassa por todos os componentes curriculares da área de “Linguagens e suas Tecnologias”:

Competências específicas e habilidades da área de linguagens e suas tecnologias.

Competência 7: Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (EM13LGG701), (EM13LGG702), (EM13LGG703), (EM13LGG704) (Guimarães *et al.*, 2020, p. VIII).

Esses pressupostos da BNCC que são citados no livro didático, sugerem que o uso das tecnologias digitais permite aos alunos explorarem novos modos de expressão e interpretação, adaptando-se às demandas comunicativas e culturais contemporâneas. Nesse sentido, a cultura digital é sugerida como uma ferramenta para ampliar o repertório expressivo dos alunos e construir uma interação mais rica e contextualizada nos diversos campos da vida em sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular é responsável por definir os conteúdos que todos os estudantes têm direito de aprender, é um documento orientador, uma referência, um princípio fundamental para organizar os currículos a serem adaptados de acordo com a realidade local e compartilhados com professores e alunos.

Por isso é importante ressaltar que a realidade de muitas escolas, principalmente escolas públicas, ainda enfrenta desafios a respeito das condições materiais que são necessárias para a realização das atividades práticas que envolvem a cultura digital, uma vez que só a implementação do currículo não assegura o acesso ao digital. Criando-se um impasse entre o que apregoam as orientações curriculares e as limitações estruturais que ainda existem, pois não é a publicação de um currículo que amplia a apropriação de recursos tecnológicos para promover a integração da cultura digital no contexto escolar, mas sim a realização de políticas públicas ou ações específicas para essa finalidade.

Nesse contexto, incorporar a cultura digital e os multiletramentos para a realidade de muitas escolas torna-se um desafio ainda maior, diante disso, as práticas de ensino não se desvinculam da cultura do impresso, que continua sendo um pilar importante para a educação, principalmente quando o ambiente escolar não possui a estrutura tecnológica para a democratização digital.

O livro didático, enquanto suporte impresso, não viabiliza todos os recursos multimodais, como som, movimentos, luzes ou edições, por isso os gêneros digitais que são recortados dos ambientes digitais apresentam-se no livro com as indicações das fontes, plataformas, *sites*, entre outras indicações de recursos digitais que possibilitam ampliar o conhecimento, discutir os temas e estimular o pensamento crítico. Sendo assim, o livro didático assume um papel integrador nesse processo, pois as propostas do livro mobilizam práticas multiletradas ao mesmo tempo que organizam os textos multissemióticos, considerando o

formato impresso, pois o livro apresenta gêneros digitais retirados da mídia digital, mas permite a leitura sem o uso instantâneo de internet, computador ou celular, porém a falta de acesso ao digital limita as possibilidades pedagógicas que são propostas no material didático.

A partir das orientações da Base sobre a cultura digital e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, o livro didático indica, para cada um dos temas dos seus capítulos, as competências e habilidades da BNCC que estão especificadas na Figura 18 e que são citadas no percurso dos capítulos do livro.

Figura 18 - Competências e habilidades da BNCC no livro didático

Competências e habilidades da BNCC	
COMPETÊNCIAS GERAIS TRABALHADAS NESTE LIVRO	TEMAS
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	2, 3, 5, 6, 12, 13, 14, 15
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	2, 3, 5, 7, 11, 12, 13, 14
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	2, 3, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 14
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	1, 2, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 15
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	1, 2, 13, 15
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	2, 4, 5, 6, 7, 8, 12
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	1, 4, 6, 11, 15
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	1, 2, 9, 10
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	9, 12
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	9, 12, 15

Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. XXXIII, grifos nossos).

Diante das diretrizes elencadas no livro didático, é importante considerar que as competências da Base retomam, de certa forma, parte do que apregoam as Competências Gerais da Educação Básica, porém há um aprofundamento na abordagem sobre as tecnologias digitais e as linguagens midiáticas, que são enfatizadas na competência 5:

Competências gerais trabalhadas neste livro. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar, disseminar informações, produzir conhecimentos resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Temas: 1, 2, 13, 15 (Guimarães *et al.*, 2020, p. XXXIII).

As diretrizes que permeiam a competência 5 para o ensino de língua materna apresentam, em um de seus tópicos, a capacidade de compreender o uso de tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. Dessa forma, as atividades do livro mencionadas com a indicação dos capítulos, “Temas: 1, 2, 13, 15” buscam mostrar que o uso das tecnologias precisa ser acompanhado por uma compreensão de suas implicações sociais, culturais e éticas. Essa ênfase no uso ético, criativo e responsável das tecnologias de informação e comunicação aponta para um contexto educacional que tem como meta formar indivíduos capazes de pensar criticamente sobre o impacto das tecnologias no ambiente social e linguístico.

O livro didático apresenta as habilidades que foram selecionadas da BNCC, de acordo com a proposta para cada atividade, com seus respectivos códigos alfanuméricos e a indicação dos capítulos (temas) específicos que são abordados em cada tópico do conteúdo a ser ministrado para o aluno, como mostra a Figura 19.

Figura 19 - Habilidades de Língua Portuguesa e da área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC no livro didático

HABILIDADES	TEMAS
(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.	1, 14, 15
(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.	1, 7, 11, 13, 14, 15
(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.	5
(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.	7, 10, 13, 15
(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).	10
(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.	10, 13, 15
(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.	6, 11, 15
(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	10, 13
(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deontica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.	7, 10, 11

Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. XXXVI, grifos nossos).

O capítulo “Tecnologias da Informação e Comunicação”, selecionado no *corpus* de pesquisa desta tese, corresponde ao tema 15, que é citado em várias habilidades no quadro. Como o capítulo mobiliza diferentes gêneros digitais, as habilidades direcionadas para o capítulo envolvem a análise de tecnologias digitais, o uso crítico das mídias nas práticas sociais e o uso diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais. Sendo assim, para otimizar esses

apontamentos, as citações que seguem foram recortadas do documento da BNCC, uma vez que no livro didático estão diluídas em diversos capítulos ou temas.

Diante desse panorama de habilidades que são apresentadas no livro didático (Figura 19), vale ressaltar que o currículo de Língua Portuguesa e da área de “Linguagens e suas Tecnologias” para a Educação Básica prevê, para aulas de leitura e escrita, o ensino dos gêneros digitais, orientado pela Base Nacional Comum Curricular, que estabelece o estudo dos textos que circulam na internet, nas habilidades de práticas de letramentos. Entre as habilidades a serem alcançadas pelos alunos, cito a capacidade de analisar, compreender e usar os gêneros digitais nas práticas sociais, como está posto nesse excerto da BNCC:

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta do leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minutos, e-zines, fanzines, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos, etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital (Brasil, 2018, p. 73).

Com essa orientação, o currículo prevê que a aula de língua materna se caracteriza como interação e construção de diversos gêneros, mas muitos desses gêneros necessitam de diferentes suportes para consolidar práticas multiletradas. Nessa perspectiva, as linguagens em uso nas práticas de multiletramentos em interações sociais transformam-se em objetos de ensino, por meio dos gêneros digitais ao serem utilizados no contexto escolar.

Nesse viés, pensando a linguagem em situações de uso e em práticas socioculturais específicas, a BNCC apresenta campos de atuação para o ensino de línguas. No campo jornalístico/midiático, por exemplo, nas práticas de linguagem com foco na leitura, a Base considera como objetos de conhecimento os textos multissemióticos e como habilidades os efeitos de sentidos com a exploração da multissemiose, como está posto por meio do seguinte objetivo a ser alcançado com a implementação do currículo:

Utilizar *softwares* de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos (Brasil, 2018, p. 500).

Além de direcionar aos textos multissemióticos e os elementos multimodais, a indicação de plataformas digitais, *sites*, recursos de mídia e a diversidade de gêneros digitais no livro didático tem como referência o que está previsto na própria BNCC, quando orienta a usar recursos digitais. Ao trazer produções multimodais, o livro didático relaciona os conteúdos escolares ao mundo “conectado” de estudantes que convivem em uma sociedade digital, buscando alcançar uma aprendizagem mais contextualizada com diversas formas de mídia. Outro aspecto de análise é que os gêneros digitais exigem que os alunos desenvolvam competências específicas para interpretar e produzir, pois a multimodalidade é uma característica intrínseca dos gêneros digitais, que também é orientada pela BNCC, tal como descrito no capítulo “Orientações didáticas” do livro didático analisado:

(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas, etc) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação (Guimarães *et al.*, 2020, p. XXXVII).

Com base nesse excerto, o livro aborda as orientações da Base que reconhecem a influência da multimodalidade nos textos para a construção dos sentidos, pois os efeitos de sentidos são decorrentes das escolhas dos elementos de composição que relacionam imagem e linguagem verbal.

Nesse sentido, as diretrizes do livro didático apresentam as habilidades previstas na BNCC para o componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Médio, que contemplam os elementos multimodais, conforme consta na Figura 20, recortada do livro didático, em que a BNCC sugere, no encaminhamento de suas diretrizes, o estudo dos textos multissemióticos e o uso das novas tecnologias no ensino, além disso, incentiva seu estudo em sala de aula por meio de práticas multiletradas.

Figura 20 - Habilidades de Língua Portuguesa da BNCC no livro didático

HABILIDADES	TEMAS
(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	11
(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.	11
(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, <i>remix</i> , entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	5, 11, 15
(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.	1, 7, 11, 15
(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).	11
(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (<i>vlog</i> , <i>videoclipe</i> , <i>videominuto</i> , <i>documentário</i> etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmissões, <i>podcasts</i> , <i>playlists</i> comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.	1
(EM13LP18) Utilizar <i>softwares</i> de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas	1, 7, 11, 15

Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. XXXVII, grifos nossos).

As orientações da BNCC que fundamentam o livro didático apontam para práticas multiletradas que mobilizam gêneros digitais nas atividades escolares e aproximam o aluno do ambiente digital, como a ação de produzir, editar e reescrever textos multissemióticos, considerar as condições de produção dos textos, incluindo a mídia onde o texto irá circular, analisar a produção de imagens ou produzir um gênero digital.

Visto que as orientações da BNCC apresentam um viés otimista sobre a implantação da cultura digital, a Base não problematiza os desafios estruturais e sociais que influenciam a implementação dessas diretrizes no contexto educacional de muitas escolas. Outro questionamento importante é que as orientações da BNCC parecem superestimar a capacidade dos alunos de se adaptarem às novas demandas comunicativas e culturais da sociedade digital, uma vez que o domínio da linguagem digital não acontece de maneira autônoma, mas exige

formação específica, tanto dos alunos quanto dos professores, o que não é enfatizado nas diretrizes.

Mesmo que as competências e habilidades da BNCC impliquem que a inserção da tecnologia no ensino deve ser pautada pela análise crítica e reconheçam a importância do uso de tecnologias digitais em diversas esferas da vida social, incluindo a escolar, os espaços escolares que não conseguem usar as tecnologias devido à carência de recursos digitais podem impactar, em certa medida, no desenvolvimento das ações pedagógicas, por isso é necessário que os currículos façam os ajustes entre as orientações da Base e às necessidades e culturas locais.

A BNCC é uma referência que orienta os conteúdos essenciais para a implantação do currículo, o qual considera o que deve ser ensinado, adaptando-se para cada realidade. Diante da incompatibilidade entre pontos das diretrizes curriculares que abrangem a cultura digital e a carência de recursos tecnológicos adequados para a implementação curricular em algumas escolas, torna-se pertinente pensar que essa relação entre cultura digital e ensino sugere que o desenvolvimento de práticas multiletradas na escola envolva mais do que a competência técnica, pois trata-se de formar cidadãos capazes de construir posicionamentos críticos.

Ao propor que a cultura digital seja um meio para a exploração de novas formas de comunicação e interpretação, sem possibilitar estratégias para reduzir as desigualdades sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação, o currículo acentua as disparidades já existentes no acesso ao conhecimento, uma vez que a inserção da cultura digital evidencia ainda mais as desigualdades entre uma escola e outra.

Diante dessas análises, evidencia-se o papel integrador do livro didático, que mobiliza práticas multiletradas com gêneros digitais que foram recortados de ambientes digitais, para estimular adolescentes do Ensino Médio à análise de informações e o debate de temas, por meio da leitura e escrita. Ainda que nem todas as escolas possam realizar as propostas pedagógicas com o uso dos recursos tecnológicos, o livro didático é um meio que possibilita o aluno conhecer esses textos no formato impresso. Dessa forma, os gêneros digitais que o livro mobiliza têm um papel importante na construção do pensamento crítico do aluno, uma vez que no livro didático eles aparecem como registro impresso da comunicação que acontece nos meios digitais e projetam a relação com o conteúdo multimodal para interpretações a partir de diferentes contextos e propósitos.

Como o livro didático corresponde às diretrizes curriculares estabelecidas para o Ensino Médio, o material segue o direcionamento da BNCC, que define a linguagem como interação

social, desse modo, o foco do livro didático é articular práticas de linguagem no âmbito da cultura digital para o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Respalado nas orientações curriculares, o livro didático investigado é direcionado à área de conhecimento “Linguagens e suas Tecnologias”, por isso incorpora muitos elementos da cultura digital em suas propostas didáticas, visando ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico com o uso da linguagem midiática em sala de aula, em consonância com diretrizes específicas.

Sendo assim, é preciso reconhecer o papel do livro didático na disseminação da cultura digital por meio da mobilização dos gêneros digitais nas propostas de atividades, assim como o seu alcance social, uma vez que a cultura digital, no mercado de trabalho contemporâneo, tem apresentado profissões relacionadas ao campo digital que serão almejadas pelos jovens estudantes, tais como os influenciadores de redes digitais, que realizam trabalhos de consultoria e aconselhamento para profissões de diversas áreas; os *booktubers*, que criticam, comentam e resenham livros por meio de conteúdo digital; além de profissionais que trabalham com a comunicação digital e social de empresas e instituições.

Por isso é necessário que os materiais didáticos toquem nessas questões de maneira muito contundente em seus princípios, pois uma parte significativa das crianças e jovens que frequentam a escola enfrentará desafios profissionais ainda desconhecidos e se deparará com problemas complexos, como a falta de empregos, que exigirão uma ampla variedade de habilidades, repertórios de experiências e práticas, bem como o domínio de ferramentas que a vivência multicultural pode proporcionar.

Por fim, torna-se relevante mencionar que as práticas sociais da linguagem no âmbito da cultura digital exigem habilidades com gêneros digitais para a vida prática, pois o contato multicultural pode estar em larga proporção e em micro proporções. Em uma sala de aula, por exemplo, há muitas culturas, por isso utilizar gêneros digitais como objetos de ensino em livros didáticos ressignifica o ensino de línguas.

4.3 Os multiletramentos nas diretrizes curriculares do livro didático

A aprendizagem multicultural, que é encampada pela Pedagogia dos Multiletramentos, (Cazden *et al.*, 2021), compõe os princípios curriculares em que se fundamentam a BNCC, os quais direcionam os estudantes aos multiletramentos no digital, ao reconhecimento de temas relevantes para seu futuro pessoal, social e profissional, pois as práticas sociais estão sendo impactadas pelas tecnologias digitais para a mudança de concepção de uma educação distante

da tecnologia. Sendo assim, a variedade cultural inter-relaciona os aspectos tecnológicos, a linguagem e a pluralidade de textos que circulam com a crescente variedade das formas textuais associadas às tecnologias de informação e multimídia.

No livro didático analisado, a linguagem viabiliza atividades interativas da cultura digital e leva em consideração as mudanças sociais que os multiletramentos engatilham, articulando aspectos da multimodalidade e da cultura digital em práticas multiletradas, o que o torna mais alinhado com a realidade dos estudantes do Ensino Médio, principalmente os que têm acesso ao digital.

Essas orientações que permeiam o livro didático dialogam com as reflexões de Rojo e Moura de que “as tecnologias devem ser o objeto de ensino e não somente ferramentas de ensino” (Rojo; Moura, 2019, p. 39-40). Essa diferença marca o papel constitutivo das tecnologias na produção de sentidos. À luz dos estudos dos multiletramentos, especialmente quando compreendemos que as tecnologias digitais não são neutras e nem transparentes em seus usos.

Quando tratadas apenas como ferramentas, as tecnologias são incorporadas ao cotidiano escolar de maneira utilitária, servindo apenas para viabilizar práticas pedagógicas tradicionais, como substituir o quadro por uma lousa digital ou a apostila impressa por um *slide*. Nesse uso instrumental, o foco permanece na transmissão de conteúdos e o aluno assume um papel passivo diante da mediação tecnológica.

No entanto, ao se constituírem como objetos de ensino, as tecnologias passam a ser analisadas criticamente com os estudantes: seus mecanismos, ideologias subjacentes, efeitos sociais, e modos de circulação e produção de informação são explorados como saber escolar. Isso implica ensinar o aluno a compreender e problematizar como se dá a construção de sentido nas plataformas digitais, como se organizam os discursos nas redes, como funcionam as estruturas de poder nos ambientes digitais, e quais práticas de linguagem emergem nesse contexto.

Nesse sentido, os gêneros digitais nas práticas de multiletramentos conduzem à construção de novos significados na aula de língua materna, para aprendizagens multiculturais, multilinguísticas e multimidiáticas. Nessa perspectiva, o livro didático incentiva, em suas atividades, a leitura e produção de gêneros digitais, como *vlogs*, *posts*, *podcasts*, *memes*, vídeos ou poemas digitais, por exemplo, com isso não só amplia o repertório dos gêneros digitais dos alunos, como também os coloca como leitores e produtores de conteúdo, fomentando a criatividade e o uso de diferentes linguagens para se expressar. No livro didático aparecem diferentes expressões que carregam o mesmo sentido de gêneros digitais, tais como: “produções

multissemióticas”, “linguagens digitais” ou “textos multissemióticos”, desse modo, os textos multissemióticos relacionados à cultura digital de que trata a BNCC, assim como são mencionados no livro didático, se referem aos gêneros digitais.

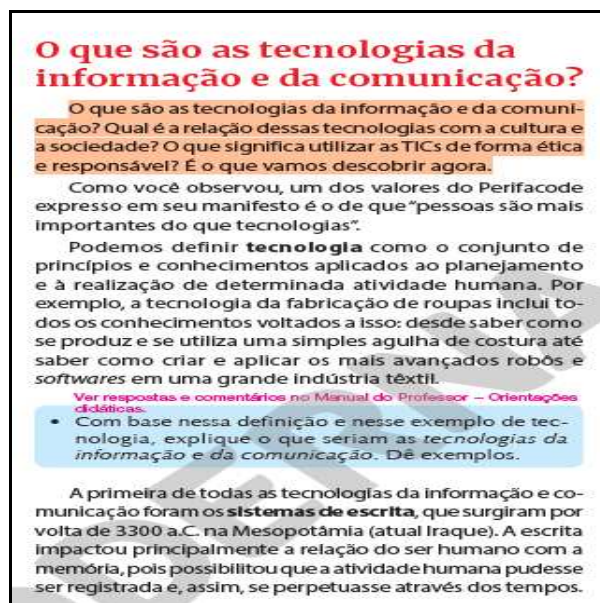
O ensino desses gêneros possibilita o acesso a diferentes linguagens, conforme Cazden *et al.* (2021) salientam sobre os objetivos da aprendizagem a partir de uma abordagem multiletrada, em que a utilização de abordagens de multiletramentos na pedagogia permitirá aos alunos atingirem dois objetivos fundamentais da aprendizagem letrada: ter acesso às linguagens em constante evolução no trabalho, no poder e na comunidade; e favorecer o engajamento crítico necessário para projetar seus futuros sociais e alcançar o sucesso através de empregos satisfatórios.

Sendo assim, as práticas multiletradas estão associadas a um sujeito inserido na cultura digital, preparam os estudantes para interagir com as diversas formas de mídia que compõem a diversidade cultural e linguística, capaz de proporcionar um olhar crítico para que sejam consumidores e produtores de conteúdos culturais por meios tecnológicos. Essas práticas, associadas ao conceito de *design*, envolvem uma compreensão reflexiva da linguagem, incentivando o desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Dessa forma, as diretrizes em que se pautam o livro didático buscam um ensino diversificado, o que contribui para a construção dos sentidos e análise das condições de produção dos enunciados dos textos, uma vez que as diretrizes adotadas no livro didático se refletem nos critérios de escolha dos textos e na seleção dos gêneros digitais, devido ao seu caráter interativo para a articulação das práticas multiletradas.

Nesse sentido, o livro didático atende às competências e habilidades previstas pela BNCC e dialoga com as transformações sociais contemporâneas por meio de atividades de leitura e escrita que envolvem os formatos digitais para letramentos críticos. No capítulo “Tecnologias da informação e comunicação”, na seção “*Link* de ideias”, o texto intitulado “O que são as tecnologias da informação e da comunicação?”, instiga uma discussão sobre o uso das tecnologias, (Figura 21).

Figura 21 – Seção “Link de ideias”, texto sobre TICs



Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 152, grifos nossos).

O tema sobre as tecnologias digitais, ao ser abordado pelo livro didático, gera curiosidades sobre o assunto e conduz conhecimentos sobre a cultura digital. Além disso, para essa proposta de atividade, o livro didático indica como habilidades da BNCC:

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TIDC) na formação do sujeito e suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em prática de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.” (Guimarães *et al.*, 2020, p. XXXVI)

Tomando como exemplo os questionamentos propostos na atividade: “o que são as tecnologias da informação e da comunicação” e “O que significa utilizar as TICs de forma ética e responsável? ”, a proposta do livro almeja que os alunos compreendam a função das tecnologias digitais e busca incorporar um aspecto importante do currículo direcionado para o Ensino Médio, que é levar os estudantes a assumirem um lugar de não serem apenas consumidores de informações, mas também produtores, porém a atividade não explora o posicionamento crítico do aluno para instrumentalizá-lo a fazer o uso crítico das mídias.

Sendo assim, as diretrizes curriculares por meio da BNCC (Brasil, 2018, p. 489), preveem que atividades pedagógicas possam “explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades”. Para atender a essa diretriz curricular, o livro didático aborda, em vários temas e seções, a importância de mobilizar práticas de linguagem do universo digital, englobando não apenas aspectos técnicos, mas principalmente dimensões críticas, criativas e éticas. A BNCC orienta sobre a necessidade de

utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação de modo ético e adequado às diferentes práticas de linguagem, sendo necessário compreender e utilizar as tecnologias digitais de maneira crítica nas diversas práticas sociais para a comunicação.

Nesse sentido, a maneira como o currículo incentiva os estudantes a se envolverem com a cultura digital reflete a forma como o livro didático legitima o uso de diferentes linguagens. Esse aspecto também está presente na proposta de atividade do livro didático, no capítulo “Tecnologias da Informação e Comunicação”, especificamente na seção “Em Outros Contextos” (Figura 22), que sugere a análise de um vídeo sobre cultura digital. Tal recurso contribui para que o aluno reflita sobre o impacto das tecnologias em suas práticas sociais.

Figura 22 - Seção “Em outros contextos”, do capítulo “Tecnologias da informação e comunicação”

EM OUTROS CONTEXTOS
Não escreva no livro.

O que aprendemos

No desenvolvimento deste tema, você estudou que as tecnologias da informação e comunicação (TICs) podem ser definidas como todos os conhecimentos ligados aos processos, métodos e instrumentos de que o ser humano se vale para comunicar-se e difundir informações. Você viu também que as tecnologias digitais de informação, por suas características inéditas, vêm revolucionando nossa comunicação e levantando reflexões quanto à necessidade de usá-las de forma ética, crítica e responsável.

Aplicação em outro contexto

A ética digital, sobre a qual você e seus colegas discutiram aqui, faz parte de um conceito maior – a **cultura digital**. Esse conceito diz respeito à participação em todas as práticas sociais que não apenas fazem uso das TICs, mas surgem a partir delas. Por exemplo, a formação de redes para compartilhamento de conhecimentos ou para a reivindicação de direitos.

Com um colega, você vai assistir a um vídeo que trata desse tema. É o episódio “Cidadania 2.0: participação popular na política através das tecnologias digitais”, do programa *Estúdio Móvel*, da TV Brasil, fev. 2017 (disponível em: <<https://tvbrasil.ebc.com.br/estudiomovel/episodio/cidadania-20-participacao-popular-na-politica-atraves-das-tecnologias-digitais>>; acesso em: 18 maio 2020).

Esse episódio apresenta uma entrevista com a pesquisadora Eliane Costa e conta com participações da cientista política Enrica Duncan. Assistam à primeira parte do programa (até 14'00") e respondam a estas questões:

1. O que é a plataforma *Panêlo de Pressão*, apresentada por Enrica Duncan? Vocês conhecem plataformas semelhantes? Quais?
2. Para Eliane Costa, qual é a diferença entre *inclusão digital* e *cultura digital*?
3. Aproximadamente na minutagem 3'30", Eliane Costa cita o filósofo Pierre Lévy, autor do livro *Cibercultura*, do qual vocês leram um pequeno trecho. Ela menciona o conceito de *inteligência coletiva*, difundido pelo filósofo. Com base nas declarações da pesquisadora, como vocês definiriam *inteligência coletiva*? Se necessário, busquem informações para complementar a resposta.
4. Qual aspecto do programa mais lhes chamou a atenção? Das possibilidades citadas para o uso crítico e responsável das TICs, quais parecem mais relevantes? Vocês já aproveitaram essas possibilidades atualmente? Deem exemplos de projetos ou iniciativas que conheçam e pesquisem outras, conforme seus interesses.



Cena da abertura do programa *Estúdio Móvel*, da TV Brasil, Brasília (DF), 2020.

158
Reprodução: Adaptado de: Livro de Ciências: Física e Química da TV Brasil, 2020.

Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 158).

Ao investigar os aspectos da cultura digital na seção “Em Outros Contextos”, verifica-se uma diversidade de práticas de linguagem que envolvem o uso da escrita, de expressões visuais e de elementos digitais, como redes e plataformas, amplamente utilizadas na sociedade. Essa abordagem remete à natureza social da linguagem. A proposta de atividade solicita que o aluno assista a um vídeo, compartilhe suas impressões com um colega, visite *sites* e analise entrevistas para responder às questões apresentadas, sem, no entanto, explorar a análise crítica.

Como se trata de uma seção que conclui o capítulo, há uma retomada sobre o que foi estudado: “A ética digital, sobre a qual você e seus colegas discutiram aqui, faz parte de um conceito maior – a cultura digital” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 158). Além de apresentar o conceito de cultura digital, o texto menciona que nas seções anteriores os alunos estudaram sobre as tecnologias da informação e comunicação como processos e/ou instrumentos que o ser humano usa para comunicar e difundir informações, onde elementos da cultura digital foram mobilizados no livro didático por meio de *links* para conteúdos digitais, como está proposto na atividade, ao sugerir que o aluno assista a um episódio disponível no *site* da TV Brasil, que trata do tema cultura digital: “Cidadania 2.0: participação popular na política através das tecnologias digitais”⁹.

No livro didático, a indicação do vídeo explicativo vem acompanhada por um *print* de tela do vídeo de abertura do programa Estúdio Móvel, da TV Brasil, o qual é um texto não-verbal interativo. Além desses recursos digitais, o livro também propõe atividades em plataformas digitais, como é indicada a plataforma “Painel de Pressão”. Essas características atendem as competências específicas da área de “Linguagens e suas Tecnologias”, ao mobilizar práticas de linguagem do universo digital, enquanto os questionamentos sobre o vídeo que a atividade propõe buscam formas de produzir sentidos para engajar os alunos em práticas sociais coletivas, mas que não propõem a análise crítica do aluno.

Dessa maneira, as seções “Link de ideias” e “Em outros contextos” apresentam elementos que atendem as diretrizes curriculares, mesmo não enfatizando o uso crítico das mídias e mostram que práticas multiletradas que mobilizam gêneros digitais nas atividades escolares podem aproximar o aluno do seu meio sociocultural, uma vez que a perspectiva adotada no livro didático tem fundamentação nas orientações da BNCC.

A metodologia do livro didático apresenta-se com a mobilização de práticas multiletradas que enfatizam a importância dos gêneros digitais que, por muito tempo, não recebiam relevância nos estudos escolares, mas com as mudanças curriculares esses gêneros são reconhecidos como objetos de ensino importantes para o aluno alcançar as habilidades de significação e interpretação que constroem a linguagem no mundo contemporâneo. Por isso, a escola e os materiais didáticos, alinhados com as competências e diretrizes curriculares do Ensino Médio, que tratam do uso de diferentes linguagens, buscam incluir essas práticas, contribuindo para um letramento mais rico e diversificado.

⁹ Disponível em: <https://tvbrasil.abc.com.br/estudiomovel/episodio/cidadania-20-participacao-popular-na-politica-atravesdas-tecnologias-digitais>. Acesso em: 18 maio 2020.

No que se refere às práticas de linguagens que o livro mobiliza e que decorrem da interação ativa dos interlocutores com os textos escritos, orais e multissemióticos, o currículo sinaliza que os textos multissemióticos que podem parecer gêneros discursivos de menor relevância social, considerados como menos valorizados e associado a contextos pouco sérios, como paródias, chistes, *memes*, *gifs* ou remixes, na realidade podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento do domínio de diferentes modos de significação nas várias linguagens. Esse é um potencial que a análise ou produção de gêneros considerados mais convencionais, como uma foto tradicional, muitas vezes não consegue proporcionar.

Nesse sentido, o papel do livro didático, além de mobilizar práticas multiletradas em consonância com o currículo do Ensino Médio, busca desenvolver as habilidades cognitivas e as competências socioemocionais dos alunos, “[...] com destaque para a autonomia, estimulada em atividades que promovem o protagonismo do jovem, e a cooperação, mobilizada nas diversas produções colaborativas propostas ao longo da obra” (Guimarães *et al.*, 2020, p. III). Para tanto, o livro defende a importância de uma prática pedagógica que incentive a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos, pesquisas, debates, atividades colaborativas e interdisciplinares, que estimulem o desenvolvimento da linguagem como um processo de construção coletiva e criativa de conhecimento, com ênfase em atividades que oportunizam o protagonismo do aluno, mas que não potencializam sua capacidade crítica, como é mencionado no livro:

O protagonismo juvenil é o princípio que garante o respeito aos espaços de criação e reconstrução de saberes a que os jovens têm direito. Mas esse princípio traz consigo mudanças no modo como educadores e educandos vivem o processo educativo (Guimarães *et al.*, 2020, p. III).

A concepção de aluno protagonista é uma exigência curricular da BNCC que está associada aos multiletramentos. Para atender o currículo, o livro didático insere temáticas com o uso de tecnologias que fazem parte da cultura juvenil. Essa estratégia visa a integração dos saberes dos alunos em práticas de linguagens, uma vez que a cultura digital possibilita a interação entre os estudantes e as diferentes manifestações linguísticas nas práticas sociais, tanto na comunicação oral e escrita, como também nas mídias digitais e em outras tecnologias contemporâneas.

As temáticas que abordam protagonismo, culturas juvenis e as próprias habilidades da BNCC são critérios obrigatórios para o livro didático ser aprovado pelo PNLD, sendo assim o livro didático atende à ordem do discurso estabelecida, pois o fato desses temas serem contemplados não é uma inovação deste livro, mas é uma condição de produção que é atendida

pelo livro, já que o livro precisa ser avaliado, aprovado e posto como uma opção de escolha. Constrói-se então uma dialética entre o aspecto positivo de abordar essas temáticas e o interesse mercadológico, uma vez que esses temas estarem presentes no livro didático não significa necessariamente que seja uma adesão da equipe autoral, mas uma ação que contempla uma exigência do PNLD.

As propostas de atividades do livro didático podem incentivar o desenvolvimento de habilidades de comunicação oral e escrita em diferentes situações e contextos, mobilizando práticas de leitura, produção de textos, análise linguística, interpretação de discursos e utilização de mídias, como citado em uma das orientações do livro sobre a natureza dos materiais didáticos:

Desse modo, o material didático não pode se constituir em um discurso monológico, com o professor falando o tempo todo e o estudante apenas localizando informações pontuais para responder a questionários. Ele deve promover a interação e a aprendizagem colaborativa, chamando o estudante a ser protagonista de seu processo de aprendizagem e a desenvolver a empatia, a responsabilidade e o respeito às opiniões alheias (Guimarães *et al.*, 2020, p. XI).

Esses princípios curriculares encontram arcabouço teórico na proposição do aluno como *designer*, em que Rojo define como “um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (Rojo, 2013, p. 8), que provém da proposta dos multiletramentos, que almeja por jovens capazes de socializar a diversidade linguística e cultural, fortalecendo a ideia da formação de alunos protagonistas, com a recomendação de buscar formar alunos mais críticos, capazes de compreender, interpretar e produzir diferentes gêneros textuais, além de valorizar a diversidade cultural e ampliar suas possibilidades de atuação no mundo, seja no campo acadêmico, profissional ou social.

As propostas de atividade com práticas multiletradas no livro didático, conduzem o aluno a atuar como um *designer* da linguagem, conceito que Cazden *et al.* (2021) propõem como um sujeito que, ao tomar algo já existente, como textos escritos, pode mesclar, remixar, transformar e redistribuir esse conteúdo, produzindo novos sentidos. Esse processo criativo, característico do ambiente digital e da cultura participativa, expande a noção de autoria e evidencia a habilidade do aluno em reinterpretar e recombina elementos de diferentes gêneros e mídias. O enfoque multicultural e multilinguístico reflete nas atividades do livro didático uma visão sobre o uso das tecnologias digitais, reconhecendo que o desenvolvimento de práticas de linguagem digitais vai além do domínio técnico e inclui uma postura mais consciente em relação ao uso da linguagem.

Outra questão importante é que o currículo escolar, ao contemplar práticas de letramentos do mundo contemporâneo, almeja que a escola busque formar um leitor crítico que saiba, por exemplo, identificar uma *fake News*. Nesse sentido, as práticas multiletradas no livro didático precisam pensar em propostas de atividades sobre os gêneros digitais para instigar o pensamento crítico do aluno.

Mediante o exposto, o papel integrador do livro didático pode mobilizar práticas multiletradas que incentivam a interação social, a construção de sentidos e a multissemiose, uma vez que a cultura digital é pontuada no livro didático de diferentes modos e atende as diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Ressalto que as práticas multiletradas podem contribuir com o aprendizado da linguagem para que os alunos não apenas consumam informações que encontram nas mídias, mas que as transformem em novos produtos culturais, mas para isso é preciso configurar um ensino preocupado em instigar o pensamento crítico do aluno, que esteja conectado às práticas sociais contemporâneas, colaborando para uma formação linguística que vai além da reprodução de conhecimentos e que permita uma participação ativa nos diversos contextos comunicativos atuais.

5 PRÁTICAS MULTILETRADAS NO LIVRO DIDÁTICO: CONFIGURAÇÕES DOS GÊNEROS DIGITAIS

Este capítulo realiza uma análise sobre o modo como funcionam as práticas multiletradas nas propostas de atividades do livro didático *Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias*, volume *Um Mundo de Linguagens*, do qual foram selecionadas as propostas de atividades que mobilizam os gêneros digitais: *post* de redes sociais e *memes*.

A análise investiga os elementos de *design* que estão relacionados à composição dos gêneros digitais nas práticas multiletradas do livro, considerando os aspectos multimodais para responder à pergunta de pesquisa sobre o papel integrador do livro didático, que legitima os gêneros digitais enquanto objetos de ensino em práticas sociais na escola. No livro didático, as propostas de atividades configuram práticas multiletradas e didatizam os gêneros digitais que circulam na mídia e estão inseridos no livro, o qual exerce o papel integrador dessas práticas.

O estudo categoriza os aspectos da multimodalidade e os elementos composicionais de práticas multiletradas que utilizam gêneros digitais nas propostas de atividades, mas ainda falta nas atividades aprofundamento teórico-prático que leve o aluno a se tornar um criador de sentidos, para analisar com mais criticidade os significados que esses textos provocam.

Os gêneros digitais, como objetos de ensino, refletem abordagens teóricas e se materializam nas propostas de atividades em práticas multiletradas. Nesse sentido, a intenção é analisar o modo como os elementos multimodais estão propostos para articular a construção dos sentidos dos textos, partindo do pressuposto de que as práticas multiletradas que mobilizam os gêneros digitais nos livros didáticos se correlacionam com os elementos de *design* discutidos no *Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos* (Cazden *et al.*, 2021) e perpassam os elementos caracterizadores dos gêneros, fundamentados em Bakhtin (2003). A análise concentra-se nos aspectos da multimodalidade de práticas multiletradas, que têm o livro didático como suporte de circulação de gêneros digitais no contexto escolar.

Desse modo, embora o estudo se concentre na análise de objetos específicos, pois as propostas de atividades foram delimitadas do capítulo “Tecnologias da informação e comunicação” e mobilizam os gêneros digitais, *post* de redes sociais e *memes*, considero que as análises aqui desenvolvidas possam ser aplicadas para outras atividades com gêneros digitais, já que os livros didáticos seguem orientações similares na organização dos conhecimentos pedagógicos.

5.1 Categorias de análise das práticas multiletradas

As práticas multiletradas a serem analisadas integram o livro didático e são sugeridas para os estudantes por meio da interação social provocada nas propostas de atividades. Para analisar como funcionam essas práticas são discutidos o enunciado, a linguagem, as práticas sociais e os elementos multimodais de composição dos gêneros digitais mobilizados, uma vez que essas noções são essenciais para a compreensão das atividades à luz da teoria adotada nesta pesquisa.

As análises foram construídas com base nas proposições de Cazden *et al* (2021) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) sobre os componentes multimodais: *Designs* Disponíveis, *Designing* e *Redesigned*, bem como as definições de Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico e a Prática Transformada, discutidos na revisão de literatura desta tese.

O esquema didático do Quadro 6 foi elaborado como estratégia para retomar brevemente os conceitos para análise dos elementos de *design*, nas propostas de atividades do livro didático que mobilizam gêneros digitais e assim mostrar as funcionalidades desses elementos nos textos e verificar o papel integrador do livro didático.

Quadro 6 - Funcionalidades dos *designs*

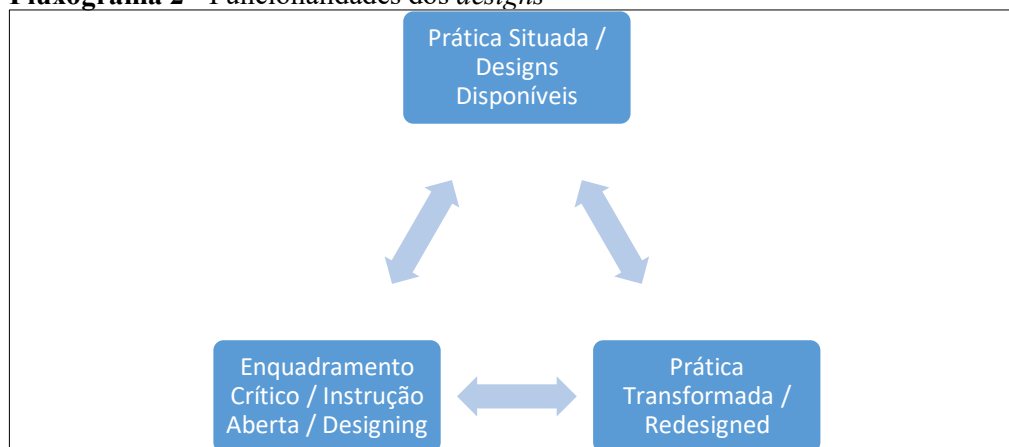
Prática Situada	Enquadramento Crítico Instrução Aberta	Prática Transformada
<i>Designs</i> Disponíveis	<i>Designing</i>	<i>Redesigned</i>
Recursos que já estão postos na expressão. Perspectivas, informações, ideias, objetos e experiências próprias do aluno que já foram vivenciadas ou suas novas experiências.	Construção dos sentidos por meio dos <i>designs</i> disponíveis. Descrição e análise dos elementos de <i>designs</i> . Organização de informações, classificação e categorização de termos. Conexão de conceitos e desenvolvimento de teorias. Análise de conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função. Alunos realizam análise crítica sobre perspectivas próprias e alheias.	Transformações ou reconstrução de novos <i>designs</i> . Os alunos aplicam os conhecimentos adquiridos em diferentes situações, em contextos convencionais ou inovadores, reproduzindo seu pensamento de maneira criativa.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cazden *et al*. (2021) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Os elementos de *design* funcionam de modo interligado nas atividades pedagógicas, pois fazem parte de um conjunto, um todo significativo, por isso esses conceitos estão reorganizados em uma configuração que elenca os elementos de *design* multimodais,

respeitando os pressupostos da teoria sobre o “quê” e o “como” de uma *Pedagogia dos Multiletramentos*. Desse modo, nas análises realizadas, com base nos pressupostos teóricos que sustentam as argumentações, faço referência ao mesmo conjunto de elementos da “Prática Situada” para os *Designs* Disponíveis; ao conjunto do “Enquadramento Crítico”, inclui a “Instrução Aberta” e o *Designing*; e ao conjunto da “Prática Transformada”, envolve o *Redesigned*, conforme ilustrado no Fluxograma 2.

Fluxograma 2 - Funcionalidades dos *designs*



Fonte: Elaborado pela autora com base em Cazden *et al.* (2021) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

As funcionalidades dos *designs* dos textos não se realizam de maneira isolada nas propostas de atividades do livro didático, mas estão relacionadas entre si, pois a percepção dos elementos de *designs* na “Prática Situada” é o que proporciona a construção dos sentidos para realizar o “Enquadramento Crítico” dos enunciados e produzir novos textos como exercícios da “Prática Transformada”, ou seja, a análise crítica sobre diversas perspectivas. O desenho dessa configuração é uma maneira didática para mostrar a teoria na prática, por meio de um esquema sintético, diante do modo como os gêneros digitais *post* de redes sociais e memes são postos no livro didático, considerando as possibilidades de análise dos alunos no Ensino Médio, em consonância com as orientações curriculares para as atividades. Esses processos, que são explicados pela *Pedagogia dos Multiletramentos*, acontecem de maneira interdependente nas atividades do livro didático para a construção dos sentidos dos textos.

A análise das práticas multiletradas também recorre a Bakhtin (2003) para examinar os elementos composicionais dos gêneros digitais, *posts* de redes sociais e memes. Nesse sentido, as unidades linguísticas relacionadas ao estilo desempenham um papel fundamental na caracterização das peças multissemióticas que circulam na mídia enquanto gêneros digitais. Além disso, a análise considera as discussões de Rojo (2013), que argumenta que os parâmetros

dos gêneros discursivos não se restringem aos textos escritos, mas se estendem aos textos multimodais, ao flexibilizar a forma composicional multissemiótica e as diversas modalidades da linguagem, tanto em termos de materialidade quanto de mídia.

5.2 Práticas multiletradas: o gênero digital *post* de redes sociais no livro didático

O capítulo do livro didático “Tecnologias da informação e comunicação” inicia-se com a seção “Problematização”, que traz indagações sobre o uso das tecnologias e dos textos que circulam no meio digital. As primeiras perguntas do capítulo são bem objetivas: “O que são tecnologias da informação e da comunicação (TICs)?” e “O que significa usar as TICs de forma ética e responsável?” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 151). Os questionamentos apresentados neste tópico funcionam como uma preparação para a leitura dos textos do capítulo, ativando informações e estimulando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o mundo contemporâneo, no qual a tecnologia está inserida.

A partir dessas questões, percebo que, na seção problematização, os *designs* disponíveis estão postos por meio da sondagem de informações sobre o tema a ser estudado. As perguntas implicam em exercícios de pesquisas, como mostra outro questionamento que também é apresentado nesta seção: “De que modo a produção, circulação e recepção dos textos nos meios digitais diferem das ocorridas em outros meios? O que essas diferenças implicam?” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 151).

Essas perguntas conduzem o aluno a identificar suas novas experiências no campo da linguagem digital e instiga a curiosidade sobre a maneira como os textos são apresentados nos meios digitais e no material didático, pois trata-se de uma parte do livro que tem o objetivo de provocar o interesse do aluno, partindo de um tema que provavelmente ele tem conhecimento e experiências, mas que precisa de informações complementares para responder a atividade.

Desse modo, os princípios da “Prática Situada” são verificados desde o início do capítulo do livro didático, uma vez que esse conjunto de elementos de *design* é um dos pilares da Pedagogia dos Multiletramentos e enquanto dimensão teórica, evidencia elementos multimodais e *designs* disponíveis, que são fundamentais para o processo de compreensão dos textos. Além disso, uma de suas principais características é proporcionar ao aluno novas experiências, permitindo-lhe construir conhecimento por meio do contato com o novo, o que corresponde às práticas multiletradas que mobilizam o gênero digital na proposta de atividade.

A problematização do capítulo é seguida pela seção “*Link* de ideias”, que direciona para a leitura de uma postagem da comunidade virtual “Perifacode”, que foi publicada em uma rede

social, no dia doze de outubro, em homenagem ao Dia das Crianças, mas está inserida no livro didático, como mostra a Figura 23.

Figura 23 - Post de rede social publicado no livro didático



Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 151).

Pensando nos *designs* disponíveis como recursos que já estão postos na expressão, a atividade proposta para interpretar o gênero digital *post* de redes sociais contempla a mobilização de um texto multissemiótico com práticas multiletradas, sem, no entanto, articular análises na interpretação das características específicas do gênero digital para a construção da criticidade sobre os sentidos que atravessam o texto.

Na abertura da seção “*Link* de ideias”, o texto inicia-se com o seguinte enunciado: “A postagem a seguir foi publicada no Dia das Crianças [...]” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 151). Além de mostrar a publicação com a imagem e os comentários, o livro traz a seguinte orientação para o aluno: “Ao ler a postagem, considere a articulação entre os recursos visuais e verbais e tente identificar quais sentidos os autores buscaram produzir” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 151).

Nesses trechos, o livro didático apresenta o gênero digital *post* de redes sociais, utilizando o termo “postagem”, já no enunciado de uma das questões usa a palavra “fotografia”, para se referir ao gênero digital estudado: “2. Para compor uma fotografia [...]” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 152). Diante do uso das duas colocações para identificar o texto multissemiótico,

é importante pontuar que, na elaboração da pergunta, o uso do termo “postagem” seria mais acertado, pois o objeto configura-se como o gênero digital *post* de redes sociais, que é um termo recorrente na contemporaneidade e muito conhecido pelos jovens estudantes do Ensino Médio. Acrescento também que, pelo fato de a fotografia ter sido editada e publicada em ambiente virtual, a unidade semiótica ganha outra configuração, assume outro contexto por circular em uma rede social, o que pode mobilizar outras significações, sem deixar de ser uma fotografia, mas transformando-se em um novo gênero, que no caso tornou-se o gênero digital *post* de redes sociais, em que *post* é a abreviação de “postagem”.

Fenômenos assim já haviam sido observados por Bakhtin (2003), que discute a “transmutação” dos gêneros e a assimilação de um gênero por outro, resultando na criação de novos gêneros, que não surgem de forma totalmente inovadora, sem conexão com outros gêneros já existentes, tal como acontece nesse contexto, em que a fotografia se configura em um *post* de redes sociais, publicado em uma comunidade virtual.

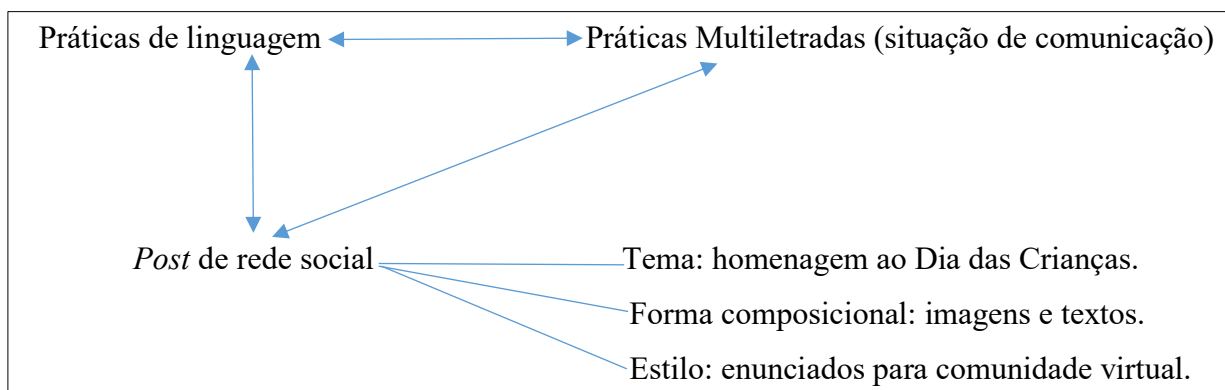
Analizando o modo como o gênero digital é mobilizado no livro didático, considero que o uso do termo *post* de redes sociais ou postagem de rede social, para indicar o gênero digital, fortaleceria a categorização desse texto como gênero digital presente no material didático, mas a troca dos termos evidencia um problema ainda maior que a escolha da nomenclatura, que é a fragilidade para caracterizar textos multissemióticos na realização da atividade.

Para que o aluno use o gênero enquanto prática social, na perspectiva da Linguística Aplicada, a teoria sobre a composição do gênero digital *post* de redes sociais precisa estar vinculada com as atividades práticas no livro didático. Entre as funcionalidades dos *designs* a classificação e categorização de termos é um processo de *Designing*, por isso as definições do gênero digital *post* de redes sociais podem ser mobilizadas na atividade com maior ênfase. Desse modo, a constituição do gênero discursivo, que é base para os gêneros digitais, poderia ter os princípios de conteúdo temático, estilo e composição aplicados para os alunos na proposta de atividade prática, para que pudessem perceber que os elementos que compõem o gênero digital assemelham-se às proposições dos gêneros do discurso. Nesse contexto, é importante evidenciar o papel do professor em articular os princípios entre a teoria e a prática pedagógica, uma vez que o livro didático é um recurso didático e metodológico que pode ser associado a outros materiais e suportes, sugeridos nas propostas de atividades do livro.

Ao aprofundar sobre a composição do gênero digital relacionando com as práticas multiletradas, considero interessante projetar o texto multissemiótico *post* de redes sociais no diagrama construído por Rojo (2013), para verificar os princípios de composição do gênero em conjunto com as práticas sociais da linguagem (Fluxograma 3). Contudo, a intenção é

aproximar as características da atividade com os aspectos teóricos investigados, analisando o modo como a postagem de rede social se configura no livro didático em práticas multiletradas. Desse modo, o gênero digital *post* de redes sociais assume, no diagrama da autora Roxane Rojo, a função de *Available Designs*, que representa o gênero do discurso.

Fluxograma 3 - Diagrama do gênero digital *Post* de rede social



Fonte: Adaptado pela autora com base em Rojo (2013).

Ao fazer a aplicação da teoria na prática, o exercício articula as práticas multiletradas da linguagem de acordo com a situação de comunicação em que são produzidos os enunciados, uma vez que os gêneros do discurso se realizam como práticas de linguagem ou práticas sociais. No caso da postagem, a forma composicional do texto multissemiótico associa imagens e textos, o estilo é marcado pela linguagem da unidade semiótica *post* de rede social, em que os enunciados circulam em uma comunidade virtual e, quanto ao conteúdo temático da publicação, o mesmo se refere ao viés crítico da mensagem em homenagem ao Dia das Crianças. Sendo assim, os *designs* disponíveis enquanto elementos de composição do gênero passam pelo processo de *designing* e caracteriza o *post* de rede social como gênero digital.

Na primeira questão da atividade, é proposto ao aluno fazer a descrição da imagem postada na rede social: “1. Descrevam a cena mostrada na fotografia da página anterior” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 152).

Para realizar a descrição da cena, o aluno precisa se envolver em uma atividade que também caracteriza a “Prática Situada”, uma vez que ele precisa observar o que aparece na imagem para evidenciar os elementos de *designs* disponíveis e articular com suas próprias experiências. Nessas práticas de linguagem, com base em minha experiência de ensino, os alunos podem apontar que as sete crianças fotografadas estão sorrindo, vestidas com roupas simples, inclusive que há algumas que não vestem blusas, outras que estão calçadas com chinelos e que se encontram em uma rua de periferia. Além disso, podem reconhecer o local

por meio de suas próprias vivências e experiências, perceberem que as fachadas das casas apresentam pinturas estragadas, que algumas faltam reboco, uma vez que mostram os tijolos das paredes, além do estilo simples do calçamento da rua. Os alunos também podem fazer observações sobre os instrumentos musicais adaptados que estão sendo utilizados pelas crianças, entre outras impressões de cores, formatos, gestos, corporeidade física, sentimentos e espaços, os quais se configuram como elementos multimodais que contribuem para a construção de sentidos sobre a postagem.

A partir da descrição realizada da cena, que engloba a Prática Situada, acredito que os alunos podem manifestar conhecimentos que os levem a fazer interpretações. Com a descrição da imagem, é possível interpretar que a rua de periferia é frequentada por crianças em situação de vulnerabilidade social, pois aparentam simplicidade, calçando chinelos e sem blusas. Também é possível reconhecer que as crianças aparecem tocando instrumentos musicais que são improvisados, o que provavelmente acontece devido à baixa condição financeira que essas crianças aparentam ter, mas suas expressões faciais e a linguagem corporal representam uma certa leveza diante do contexto em que vivem, o que revela descontração e estado de alegria, pois a imagem valoriza o aspecto de felicidade que as crianças demonstram em oposição ao lugar que elas ocupam.

Associada à descrição, a legenda da publicação feita no perfil da conta ganha destaque na atividade por se tratar de uma citação que envolve outros conhecimentos e informações: “O futuro não está no Vale do Silício, está na quebrada” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 151). Esse enunciado aparece como um indício para a sugestão de uma pesquisa em uma das questões da atividade: “3. Releiam a citação de Monique Evelle que acompanha a postagem. Onde fica o Vale do Silício e por que ele ganhou esse apelido? Se necessário, pesquisem” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 151).

Desse modo, a pesquisa sugerida na atividade pode ser realizada na internet ou em outra fonte, pois a questão não define onde deve ser pesquisado, mas destaco a importância da questão relacionada aos princípios da “Prática Situada”, pois essa atividade caracteriza-se como uma prática de linguagem que leva o estudante a conhecer novas informações.

Na postagem da comunidade virtual está em destaque, na imagem, uma logomarca. Nesse sentido, recorro do capítulo “Orientações Gerais” a sugestão aos docentes para que trabalhem a interpretação da logomarca Perifacode:

Após a discussão das questões propostas, explore com os estudantes a logomarca do Perifacode, composta de alguns sinais da linguagem de

programação e do nome da coletividade escrito em letras com um traçado peculiar, que lembra o dos grafites. Ajude-os a perceber como essa logomarca reforça a conexão com o público-alvo da comunicação (Guimarães *et al.*, 2020, p. CXVII).

Figura 24 - Logomarca Perifacode



Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 151).

Levando em conta os pressupostos da “Prática Situada”, a logomarca explora *designs* disponíveis e mostra uma escrita utilizada nas pinturas de grafite entre duas grandes chaves. Ao lado da imagem, há comentários que fazem referência ao tema da publicação que foi veiculada na rede social. Na atividade, também é sugerido ao estudante pesquisar na internet sobre a missão da Perifacode:

5. No site do Perifacode, a comunidade publicou um Manifesto, do qual extraímos este fragmento: Nossos valores

- Não nos relacionarmos com entidades ou pessoas com comportamento tóxico/contra a justiça social.
- Pessoas são mais importantes do que tecnologias [...]. PERIFACODE. Manifesto. Disponível em: <https://perifacode.com/manifesto>. Acesso em: 15 maio 2020. Na opinião de vocês, a postagem que celebra o Dia das Crianças está de acordo com esses valores? Por quê? (Guimarães *et al.*, 2020, p. 152).

Essa atividade pretende levar o aluno a realizar práticas de linguagem, direcionando o aluno ao ambiente virtual do site da comunidade, para que ele possa compreender melhor o contexto sobre o que foi postado e, com isso, ampliar seus conhecimentos. O exercício é bem interessante para mostrar práticas multiletradas, uma vez que o aluno pode explorar o livro didático e a comunidade virtual. Ao visitar o *site*, o aluno poderá descobrir outras informações, ampliar seu repertório multicultural e multilinguístico, além de ter a oportunidade de identificar a rede social em que foi publicada a postagem que consta no livro didático a partir das informações da página:

Nosso grupo existe para formar uma rede de apoio para pessoas periféricas entrarem na área de programação e/ou crescerem nessa área. Para isso temos um grupo no Discord, um aplicativo de comunicação muito versátil, onde conseguimos conversar por chat, através de canais bem organizados e até por

voz, caso você queira fazer uma conferência com um grupo de estudos, por exemplo (Manifesto, 2024).

A integração de comunidades virtuais no livro didático demonstra uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza as práticas de letramentos dos alunos fora do ambiente escolar, buscando uma maior conexão entre a escola e a realidade dos estudantes. Ao utilizar a postagem de uma comunidade virtual, o livro mostra um ambiente digital para que os alunos possam conhecer e interagir com diferentes tipos de textos e mídias digitais, o que pode enriquecer sua experiência de aprendizado e desenvolver habilidades de letramento digital.

Sobre o conceito “comunidade virtual”, segundo Marcuschi (2010), a expressão emergiu da rede *internetiana* e trata-se de pessoas com interesses comuns formarem uma rede de relações virtuais ou ciberespaciais. A comunidade virtual assemelha-se com as características e a estrutura de uma comunidade tradicional, mas que se realiza em ambientes digitais: “uma comunidade é uma coleção de membros com relacionamentos interpessoais de confiança e reciprocidade, partilha de valores e práticas sociais com produção, distribuição e uso de bens coletivos em um sistema de relações duradouras” (Marcuschi, 2010, p. 26).

Com o intuito de conceituar a comunidade virtual, o livro revela para o aluno que a comunidade virtual Perifacode é “[...] uma comunidade de programação que tem como objetivo inserir moradores da periferia na área da tecnologia” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 151). Com essa definição, fica evidente que se trata de um grupo de pessoas que compartilham interesses no campo da tecnologia, mas o livro didático apresenta poucas informações sobre o objetivo da comunidade, pois o intuito do material é ampliar o repertório cultural do aluno com a proposta da atividade sobre a publicação da comunidade virtual, porém não constrói uma problematização para o aluno analisar criticamente uma comunidade virtual. Por meio dessa prática multiletrada, o estudante tem a possibilidade de conhecer o novo nas oportunidades oferecidas pelos canais da internet e, através da proposta de atividade do próprio livro didático, ele aprende outras linguagens, conhece novos ambientes e diferentes culturas. A publicação da comunidade virtual torna-se ferramenta de ensino no livro didático e revela a intenção metodológica do livro em construir práticas multiletradas que mobilizam o gênero digital *post* de redes sociais, mas que não provocam a construção de análises críticas.

Conforme mencionado, uma comunidade virtual é um ambiente de práticas discursivas que se materializam em gêneros digitais, como o *post* de rede social que o livro didático mobiliza. As atividades de leitura buscam explorar novos conhecimentos para o aluno, e diante da minha experiência como professora em sala de aula, a proposta didática possibilita ao aluno construir um conjunto de práticas de linguagem, como foi visto na articulação de

problematizações, imagens, pesquisas, informações e comentários, os quais estão dispostos multimodalmente, ou seja, há uma junção entre o escrito, o visual e o oral na composição do gênero digital *post* de rede social que está mobilizado no livro didático.

A segunda questão da atividade abre uma discussão sobre a composição do gênero digital e implica uma associação de ideias, uma vez que, além de examinar *designs* disponíveis, orienta que o aluno relacione os elementos da fotografia com os significados do texto verbal:

2. Para compor uma fotografia, o fotógrafo toma uma série de decisões, incluindo a escolha do cenário, dos personagens e objetos que vão aparecer. Considerem esses aspectos e respondam: a. A quais ideias essa fotografia associa o Dia das Crianças? b. De que forma a composição da fotografia (ou seja, as escolhas feitas pelo fotógrafo) contribui para essa associação de ideias? (Guimarães *et al.*, 2020, p. 151).

Diante dessa provocação, o aluno poderá construir os significados por meio de evidências que podem ser interpretadas do texto. Para isso, é necessário que organize as ideias sobre o tema da postagem e os elementos que foram escolhidos para a produção dos sentidos. Desse modo, o exercício conduz para uma análise dos elementos de *design* que não se limitam em apenas decodificar os sentidos do texto, antes encorajam a associação interpretativa sobre eles, o que caracteriza o processo de *Designing*, porém não faz interpelações para análises críticas sobre os discursos que atravessam os significados do *post*.

Nesse sentido, a proposição das questões na proposta de atividade ainda não caracteriza um direcionamento para o “Enquadramento Crítico”, pois os questionamentos não instigam a capacidade crítica dos alunos para manipular os *Designs* disponíveis e realizar interpretações a partir de interpelações que levem os alunos a construírem um pensamento crítico.

Assim, a interpretação do texto está condicionada a partir da descrição dos *designs* em que o aluno é direcionado a fazer uma organização das informações que produz sobre a imagem, com a finalidade de construir sentidos para a descrição da cena. Dessa forma, a proposta de atividade não alcança práticas de linguagem que possam retratar posicionamentos discursivos que são direcionados pelo texto com autenticidade e crítica para abordar outras questões que podem ser relacionadas ao *post*, como ações de políticas públicas, problematização de questões sociais e históricas ou discussões sobre os aspectos emocionais.

Ainda assim, considero que as estratégias apresentadas no livro mobilizam recursos multimodais que caracterizam práticas multiletradas, assim como, a atividade também explora a construção linguística dos enunciados da postagem. Como está posto na quarta questão da atividade que faz referência à linguagem de programação utilizada no *post* e convida os alunos

a explicar a relação sobre os significados indicados pelo enunciado: “body < * { } content: ‘Feliz Dia’” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 151).

4. Os sinais gráficos e as palavras (body, content) que aparecem na faixa fazem parte de uma linguagem de programação – um código usado para dar instruções a um computador. Levando isso em conta, expliquem a relação entre essa faixa acinzentada, a fotografia e a citação de Monique Evelle. Que mensagem sobre o Dia das Crianças o Perifacode pretende comunicar por meio da combinação entre esses elementos? (Guimarães *et al.*, 2020, p. 151).

O movimento interpretativo proposto na questão sugere a possibilidade de realizar interpretações sobre a forma composicional multissemiótica do texto, mas que também não alcança o “Enquadramento Crítico”, pois o aluno é orientado a fazer conexões lógicas sobre o tema do Dia das Crianças com as imagens e os enunciados, para realizarem interpretações em torno dessas perspectivas.

Ressalto que o contexto dos multiletramentos e o fato do gênero se realizar em situações de comunicação em que são afetadas por aspectos sociais, históricos, culturais e midiáticos, o modo como se apresenta as imagens, a faixa acinzentada, os sinais gráficos e a disposição das palavras *body* e *content* marcam a flexibilidade na forma composicional multissemiótica, assim como as diversas modalidades da linguagem em termos de materialidade e mídia. No entanto, para incluir o “Enquadramento Crítico” a atividade poderia direcionar os alunos a emitir uma opinião, identificar as intenções discursivas dos sinais gráficos, questionar a confiabilidade das informações ou analisar os argumentos utilizados na própria página da comunidade, enfim, a composição do gênero digital permite muitas possibilidades para desenvolver os posicionamentos críticos dos alunos.

O gênero digital *post* de rede social é um texto multissemiótico proveniente do ambiente digital, que não foi originalmente produzido para fins didáticos, mas, no contexto do livro didático, configura-se como um objeto de ensino. O gênero digital que circula na mídia é mobilizado por meio de práticas multiletradas no livro didático, as quais não podem se restringir a propor interpretações voltadas para descrições ou organizações de informações, mas devem possibilitar análises críticas a partir de perspectivas pessoais, coletivas e sociais.

Esse gênero, ao ser inserido no livro didático, pode ser configurado como um objeto de ensino muito significativo para o aluno exercitar a análise crítica de textos que circulam na mídia, uma vez que, no processo de integrar o gênero digital *post* de rede social, o mesmo é didatizado, sendo assim, é possível incluir a criação de atividades que possam desenvolver habilidades de letramento para aprimorar o posicionamento crítico dos estudantes. Dessa forma,

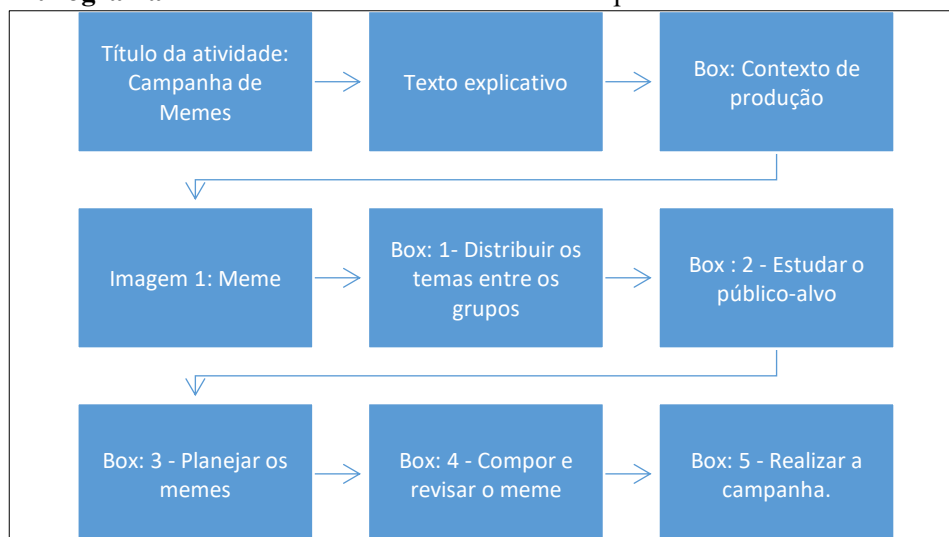
as práticas multiletradas no livro didático também poderiam articular o potencial do gênero digital para engajar os alunos em debates provocativos e promover uma aprendizagem contextualizada com a realidade social na construção da criticidade sobre os textos.

Portanto, a análise mostra o papel integrador do livro didático que na proposta de atividade mobiliza práticas multiletradas e articula o estudo sobre o gênero digital *post* de rede social, a partir das funcionalidades dos *designs* para a compreensão sobre o modo como os elementos de *design* funcionam na construção dos sentidos. A análise também sinaliza que falta aprimorar a relação entre conteúdos teóricos com as atividades nas práticas sociais da linguagem, para conduzir o aluno a produções interpretativas que possibilitem construções críticas sobre o gênero digital.

5.3 Práticas multiletradas na seção “Práticas em Ação: campanha de memes”

No capítulo do livro didático “Tecnologias da informação e comunicação”, a seção “Práticas em ação” propõe que os estudantes desenvolvam uma campanha sobre a segurança na internet, utilizando memes. Para visualizar a organização da seção denominada “Campanha de memes”, apresento a macroestrutura da atividade, sistematizada no Fluxograma 4, a seguir:

Fluxograma 4 - Macroestrutura da atividade “Campanha de memes”



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise da proposta de atividade “Campanha de memes” realiza uma discussão sobre o modo como os elementos de *designs* configuram práticas multiletradas e mobilizam o gênero digital memes como objeto de ensino no livro didático. Para isso, o percurso de análise tem como base os conceitos que fundamentam os multiletramentos, enfatizando as funcionalidades

dos *designs* para leitura, descrição, interpretação e produção de texto, que estão propostos na atividade do livro.

A principal temática da atividade “Campanha de memes” é conscientizar o aluno sobre o uso ético da internet. O assunto é apresentado desde a abertura da seção “Práticas em ação”, em que os elementos de *design* estão postos na contextualização da atividade, na preparação para a leitura e na proposta de produção de texto, relacionando a primeira parte da atividade que apresenta o título, um enunciado explicativo, o box “Contexto de produção” e um texto do gênero digital memes, como mostra a Figura 25.

Figura 25 - Seção “Práticas em ação”

PRÁTICAS EM AÇÃO

Não escreva no livro.

Campanha de memes

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Uma das formas de você começar a colocar em prática um código de ética em relação às TICs é ajudar outras pessoas, especialmente os mais novos, a lidar com elas. Assédio, cyberbullying, invasão de privacidade, roubo de dados, notícias falsas... Muitos são os perigos a que as crianças e os adolescentes estão expostos na internet. Será que seus colegas mais novos, dentro e fora da escola, sabem evitar esses problemas? Com a turma toda, você vai desenvolver uma campanha para ajudá-los a usar as tecnologias com segurança e responsabilidade.



Em 2015, a campanha Internet sem Vacilo, da Unicef, usou vídeos e memes com produtores de conteúdo digital para apresentar a crianças e adolescentes dicas de segurança na Internet. Acesse a campanha para se inspirar. Ela está disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/internet-sem-vacilo>>. Acesso em: 18 maio 2020.

Contexto de produção
O quê: campanha de memes pelo uso seguro e responsável da Internet.
Para quê: ajudar o público-alvo a usar a Internet com segurança e ética.
Para quem: crianças e adolescentes mais novos, dentro e fora da escola.
Onde: site ou blog da escola, redes sociais em geral.

1

Distribuir os temas entre os grupos

1. Nessa etapa, todos os grupos vão trabalhar juntos. Primeiro, consultem sites sobre segurança na Internet, como Internet segura (disponível em: <<https://internetsegura.br/>>) e Seja Inútil na Internet (disponível em: <https://beinternetaware.com/pt-br_>; acessos em: 28 maio 2020), e façam uma lista dos perigos a que as crianças estão expostas nos meios digitais.
2. Lembrem-se de incluir tanto atos exercidos por terceiros, como assédio, quanto aqueles exercidos pela própria criança, que pode, por exemplo, compartilhar notícias falsas ou praticar bullying contra colegas.
3. Com a lista em mãos, elejam coletivamente os cinco temas mais importantes. Em seguida, organizem-se em cinco grupos e atribuam cada um desses temas para um grupo.
4. Nessa primeira fase, vocês devem, ainda, escolher um nome para a campanha. Criem também uma logomarca, que será repetida nos memes de todos os grupos, a fim de estabelecer uma identidade entre eles.

Logomarca: nome de uma marca ou entidade, escrito em um traçado particular e acompanhado de um símbolo visual. Para ver um exemplo, volte à postagem analisada no início do estudo deste tema e observe a logomarca do Penfido de.

156

Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 156).

Na proposta de atividade, após o título “Campanha de memes”, apresenta-se um texto explicativo que se inicia com o seguinte enunciado: “Uma das formas de você começar a colocar em prática um código de ética em relação às TICs é ajudar outras pessoas, especialmente os mais novos, a lidar com elas” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 156).

O enunciado da atividade propõe para os alunos uma ação prática de conscientização sobre ética e as tecnologias da informação e comunicação. Para isso, retoma a discussão sobre tecnologias que foram apresentadas entre as seções anteriores do capítulo. Essas informações implicam exercícios de sondagem e pesquisa sobre o assunto, em que *designs* disponíveis estão postos para a construção do conhecimento do aluno. A proposta do livro é que os alunos desenvolvam uma campanha educativa para promover o uso seguro e responsável das tecnologias, que tem como foco a conscientização de crianças e adolescentes sobre os perigos na internet.

Considerando minha experiência como professora do Ensino Médio, a proposta de uma campanha publicitária com memes contribui para o desenvolvimento da competência de análise, capaz de potencializar a criticidade, principalmente pelo fato do livro didático integrar práticas multiletradas que envolve habilidades de pesquisa na internet, mobilização de textos que circulam na cultura digital, comunicação digital e resolução de problemas, para fazer com que os alunos não apenas compreendam, mas também questionem os discursos que circulam na sociedade.

O livro didático integra o gênero digital meme ao ensino, o que pode ser um meio para a construção da criticidade, mas, para desenvolver esse processo, as práticas de linguagem precisam conduzir a abordagem interpretativa dos *designs* disponíveis, incluindo o direcionamento para o “Enquadramento Crítico”, incentivando a análise crítica dos discursos que atravessam os enunciados, uma vez que o tema abordado na proposta da atividade é extremamente relevante para os alunos e reflete questões contemporâneas com as quais eles provavelmente já tiveram contato, o que também faz aumentar o engajamento e o interesse dos estudantes pela atividade.

Na proposta de atividade, por meio de um discurso encorajador, o livro didático inicia com orientações para o aluno ser um multiplicador das informações sobre o código de ética em relação às tecnologias da informação e comunicação:

Assédio, cyberbullying, invasão de privacidade, roubo de dados, notícias falsas... Muitos são os perigos a que as crianças e os adolescentes estão expostos na internet. Será que seus colegas mais novos, dentro e fora da escola, sabem evitar esses problemas? Com a turma toda, você vai

desenvolver uma campanha para ajudá-los a usar as tecnologias com segurança e responsabilidade (Guimarães *et al.*, 2020, p. 156).

O enunciado apresenta diversos riscos associados a esse uso: assédio, *cyberbullying*, invasão de privacidade, roubo de dados e notícias falsas, essa enumeração tem a função de criar um cenário de alerta, destacando a gravidade e a complexidade dos problemas e inserindo o aluno no ambiente multimidiático. O livro instiga o aluno a pensar sobre a necessidade em orientar os colegas mais novos sobre esses perigos, sendo provocado por meio do seguinte questionamento: “Será que seus colegas mais novos, dentro e fora da escola, sabem evitar esses problemas?” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 156). Essa pergunta funciona para despertar a curiosidade dos estudantes, conduzindo-os a fazer um levantamento de suas novas experiências e os conhecimentos que possuem sobre o assunto, levando-os a relatar sobre a competência de seus colegas mais jovens em lidar com esses desafios. Todavia a atividade não propõe a análise sobre esses problemas.

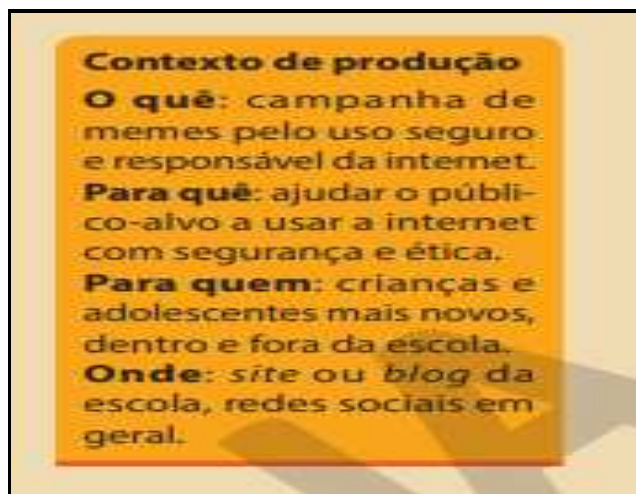
No contexto da “Prática Situada”, que provém de Cazden *et al.* (2021), os recursos envolvem a aprendizagem para que os alunos possam aplicar seus conhecimentos e suas próprias experiências de maneira significativa nas leituras que fazem dos textos. Nesse sentido, os *designs* disponíveis se referem aos recursos que estão dispostos na proposta de atividade, o que inclui o repertório da temática sobre uma campanha de conscientização, as formas multimodais exploradas na composição do gênero digital meme, convenções e estruturas disponíveis em diferentes modos semióticos, que são utilizados para construir os sentidos do texto multissemiótico.

Na contextualização da atividade, o livro didático faz uma convocação para uma ação coletiva: “Com a turma toda, você vai desenvolver uma campanha para ajudá-los a usar as tecnologias com segurança e responsabilidade” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 156). Esse enunciado é um convite para uma ação colaborativa com uso de tecnologias por meio de práticas multiletradas, que tem o objetivo de potencializar o senso de responsabilidade do aluno na busca por soluções acerca do tema, mas a atividade não traz interpelações que provoque o “Enquadramento Crítico”, com questionamentos problematizadores sobre a segurança na internet.

Na sequência, o livro didático destaca de forma visualmente atraente um resumo da proposta da atividade em um box informativo intitulado “Contexto de produção”, utilizando para isso recursos multimodais como escrita, cores e layout diferenciado (Figura 26). O box situa o contexto de produção para a campanha de memes a ser desenvolvida pelos alunos,

ênfatiza as informações sobre a campanha e organiza os pontos principais que deverão ser realizados na atividade.

Figura 26 - Box “Contexto de produção”



Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 156).

O contexto de produção, ao ser apresentado nesse formato, funciona como um elemento multimodal de apresentação do texto, dentro do projeto linguístico e visual da multimodalidade. Dessa forma, os elementos de *design* que compõem a “Prática Situada” estão dispostos para direcionar o aluno sobre a campanha de conscientização que será desenvolvida, e especifica os seguintes elementos: o assunto, o gênero a ser utilizado na divulgação, o público e os locais de divulgação.

A ação a ser desenvolvida é uma campanha pelo uso seguro e responsável na internet, divulgada por meio de memes. O box torna-se uma referência para mostrar ao aluno de maneira resumida, o objetivo da campanha, que é ajudar o público-alvo a usar a internet com segurança e ética, assim como aponta o público a ser alcançado no desenvolvimento da atividade, que são as crianças e adolescentes mais novos, dentro e fora da escola.

Ao abordar o contexto de produção, a atividade remete aos princípios dos gêneros discursivos, que Segundo Bakhtin (2003), são tipos relativamente estáveis de enunciados que emergem em situações comunicativas específicas. No caso dos memes, trata-se de um gênero discursivo produzido por interações digitais, ou seja, se identifica como um gênero digital. Os memes são caracterizados por sua concisão, uso de imagens e humor satírico, frequentemente fazendo referência a outros textos, imagens ou eventos. A compreensão ou produção de textos desse gênero requer dos interlocutores um conhecimento prévio, uma vez que incorporam elementos de diferentes gêneros discursivos, como a sátira, a paródia e a crítica social,

adaptando-se a diversas situações comunicativas. A forma com que o livro didático apresenta o contexto de produção dos memes no box informativo, marca a multimodalidade através de *designs* que manipula práticas multiletradas por meio de recursos gráficos e digitais, como o fato de indicar que a campanha poderá ser divulgada em um *site*, um *blog* da escola ou nas redes sociais em geral.

A atividade de desenvolver uma campanha de memes implica o uso de tecnologias digitais em diversas etapas, desde a pesquisa até a criação e a divulgação. Com minha experiência enquanto professora do Ensino Médio, vejo que as práticas multiletradas integram o letramento digital e aprimoram as habilidades de leitura e escrita dos alunos nos meios digitais, uma vez que os alunos que têm acesso ao digital, ao se envolverem nesse processo, podem atuar como sujeitos colaborativos no mundo tecnológico. Na verdade, mesmo que os alunos possam não ter plena clareza de que gêneros digitais sejam demandados por suportes digitais, a interação com práticas multiletradas é viabilizada no livro didático. Além disso, a atividade pode proporcionar oportunidades para que os alunos exerçam sua criatividade na elaboração de materiais midiáticos, pois os memes que circulam na internet são divulgados pelos canais de mídia para diversas finalidades.

Na disposição da atividade no livro didático, destaca-se após o box informativo, um dos memes utilizados em uma campanha publicitária promovida pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), intitulada “Internet sem Vacilo”, que aborda a segurança na internet (Figura 27).

Figura 27 - Meme da campanha “Internet sem Vacilo”



Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 156).

Dentro do livro didático, o meme funciona como objeto de ensino, de forma que a articulação da unidade semiótica no livro configura-se em práticas multiletradas que didatizam o gênero digital, visto que o meme é um exemplo de texto multissemiótico que combina imagens e texto escrito para transmitir uma mensagem pelo viés da sátira e com uso de recursos multimodais. A habilidade de identificar os efeitos de sentido de textos miméticos é uma competência prevista pelo currículo escolar, porém o estudo desse gênero mostrou-se limitado no livro didático, visto que os memes são gêneros digitais que provavelmente já fazem parte do cotidiano do aluno do Ensino Médio.

O livro didático recorta o gênero digital do ambiente midiático, mas não mobiliza um percurso de interpretação sobre o texto, uma prática de linguagem necessária para o aluno alcançar o “Enquadramento Crítico”, uma vez que, ao ler as imagens, os alunos podem relacionar as situações apresentadas no meme com suas próprias experiências no ambiente digital, o que torna o aprendizado mais significativo e contextualizado. Por isso, o uso do gênero digital como objeto de ensino no livro didático deve ir além da leitura e descrição, pois, em sala de aula, é fundamental que o meme seja desconstruído, permitindo ao aluno exercitar sua capacidade de análise crítica de gêneros digitais.

O livro didático apenas mostra o gênero digital para o aluno e não direciona a leitura por meio de questionários, ou proposta para compreensão e interpretação do texto. O meme da

campanha “Internet sem Vacilo” é retomado como um exemplo, durante a atividade de produção de texto, nas orientações da atividade sobre o planejamento da campanha utilizando memes, que traz a seguinte declaração:

Tenham em mente que o meme não deve apenas ser divertido, mas comunicar de forma clara a dica de segurança. Por exemplo, no meme da Unicef, fica claro que o alerta é para a criança ou o adolescente não marcar encontros a sós com desconhecidos (Guimarães *et al.*, 2020, p. 157).

A instrução da atividade afirma que o meme explica sobre o alerta para crianças e adolescentes dos riscos da internet, mas é importante considerar que os memes são textos multimodais com diferentes discursividades e, na dinâmica entre o posicionamento do enunciado e a interpretação do leitor, a natureza da materialidade influencia os efeitos de sentidos que podem ser construídos. Desse modo, ao configurarem-se como materialidade digital, tanto o que está sendo enunciado assim como o efeito causado no leitor podem ser alterados. Sendo assim, a matéria significativa dos memes e as características que os constituem afetam os gestos de interpretação desses textos, de forma que nem todos os alunos vão construir a mesma interpretação.

O livro didático entrega para os alunos uma possível interpretação sobre o meme: “[...] fica claro que o alerta é para a criança ou o adolescente não marcar encontros a sós com desconhecidos” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 151). Diante dessa interpretação que é dada, considero que seria mais produtivo se o livro didático ocultasse esse posicionamento interpretativo, deixando os alunos construírem suas interpretações e ampliando as práticas multiletradas que estão propostas na atividade, para desenvolver no aluno habilidades de análises mais autênticas e críticas.

A partir dos estudos realizados e de experiências didáticas adquiridas, acredito que o gênero digital meme, como objeto de ensino, incentiva os alunos a refletirem criticamente, sendo assim, a importância dos movimentos interpretativos sobre o texto torna-se fundamental para o desenvolvimento do letramento digital e para o alcance do “Enquadramento Crítico”, em que os alunos aprendem a questionar e analisar informações e contextos digitais.

As práticas de linguagem no livro didático, ao mobilizarem um gênero digital como o meme que é apresentado, tornam-se mais significativas quando associadas ao objetivo de incentivar os alunos a pensarem criticamente sobre as questões de privacidade e segurança que a internet provoca. Uma vez que antes de produzir memes é preciso que o aluno aprenda a analisar o gênero e não há nos capítulos do livro uma proposta pedagógica para isso e mesmo que o professor complemente essa prática de ensino, considero como uma lacuna na proposta

de atividade do livro didático. Isso se justifica pelo fato de que o meme aborda a questão da segurança na internet, um tema altamente relevante para crianças e adolescentes que interagem em espaços digitais. Sendo assim, a utilização desse gênero digital no contexto escolar está alinhada aos conceitos de funcionalidades dos *designs*, pois possibilita a articulação dos conhecimentos prévios dos alunos, a organização das informações, até mesmo a interpretação do tema, mas quanto e a construção do pensamento crítico para inserir a aprendizagem em um contexto mais problematizador e significativo ainda necessita de aprimoramento.

Dessa forma, a experiência com memes da internet permite que os alunos aprendam em um contexto que valoriza suas próprias vivências. No livro didático, isso marca a “Prática Situada”. Contudo, a proposta didática não proporciona atividades de interpretações provocativas sobre o meme, o que poderiam instigar os alunos a construir posicionamentos críticos mais autênticos, pois uma abordagem nesse sentido, além de contribuir com a compreensão do conteúdo, também pode promover o desenvolvimento de habilidades de análise sobre o mundo contemporâneo. O meme da campanha desafia os alunos a questionarem normas e comportamentos comuns na internet e essa temática pode provocar a construção de uma visão crítica sobre a forma como a informação é compartilhada e a necessidade de precauções que os alunos podem adotar.

Os recursos que estão postos no texto como *designs* disponíveis funcionam para a construção dos sentidos do gênero digital e no processo das funcionalidades dos *designs*, se relacionam ao *Designing*, mas o formato do texto desperta várias possibilidades de análise que não são exploradas no livro didático. A estrutura do meme segue uma convenção visual muito utilizada nesse gênero digital: duas imagens dispostas lado a lado, com textos sobrepostos que criam um discurso satírico. Enquanto recursos multimodais, observa-se o uso de duas imagens da mesma pessoa com expressões faciais distintas para representar emoções, acompanhadas de enunciados sobrepostos. A combinação entre texto e imagem exemplifica as funcionalidades dos *Designs* no material didático, uma vez que o meme utiliza diferentes modos semióticos para construir significados e potencializar a compreensão do tema abordado. Essa estrutura contribui para a interpretação do tom humorístico da mensagem satírica sobre a segurança *online*, pois o meme articula elementos visuais, como as expressões faciais da pessoa retratada, e elementos textuais verbais, incluindo enunciados sobrepostos e outros que não estão ditos explicitamente, que demandam a participação do leitor na construção de sentido.

Desse modo, o meme apresentado no livro didático combina texto verbal e texto não verbal, de forma a potencializar o impacto da mensagem que também se baseia em códigos sociais e culturais, como fazer um convite relacionado à comunicação *online* e à privacidade.

Mas a proposta de atividade não instiga os alunos à análise de que a expressão facial da pessoa nas imagens é fundamental para transmitir emoções e atitudes que complementam e intensificam o significado dos enunciados. E que o primeiro enunciado reflete uma preocupação comum sobre a segurança na internet, mostrando a facilidade com que as informações pessoais são compartilhadas: “Um ‘oi’ e ele já quer me encontrar...”. Enquanto o segundo enunciado satiriza a situação: “Claro! Aniversário do meu bisavô. É só chegar!”. Nesse sentido, o processo de *Designing* busca, por meio da leitura do texto, que o aluno perceba o tom satírico entre o primeiro enunciado do meme que contrapõe com o segundo enunciado para destacar a ingenuidade com que informações pessoais podem ser compartilhadas.

Sendo assim, falta propor ações pedagógicas para enfatizar com os alunos, na proposta de atividade, que os enunciados no meme relacionam estruturas visuais a maneiras de significar e articulam elementos discursivos diversos para a produção de diferentes gestos interpretativos. Dessa maneira, a articulação entre os enunciados verbais e as imagens do meme constroem os sentidos alicerçados pela multimodalidade.

Entre as práticas multiletradas que mobilizam o gênero digital na proposta de atividade, além da imagem do meme, o livro traz uma nota informativa sobre a fonte de onde foi recortado o meme e pede para o aluno acessar o endereço do site que é citado para conhecer a campanha da UNICEF “Internet sem Vacilo”, que explica por meio de vídeos e outros memes sobre os perigos de compartilhar dados pessoais na internet e aborda dicas de segurança.

Ao fazer uma investigação dessa fonte e de *sites* relacionados, constatei que os memes da campanha da UNICEF mostraram grande potencial para viralizar na *web*, o que pode ser verificado pela quantidade de compartilhamentos pesquisados em plataformas digitais e redes sociais, pois esse gênero digital tem como uma de suas características alcançar o público por meio de vários canais, que são alimentados por usuários da rede. Por isso, a intenção do livro didático em indicar o *site* é uma prática multiletrada que funciona como inspiração para a produção de uma campanha que será produzida pelos alunos, uma vez que o modelo da UNICEF incentiva o uso de memes como uma forma popular e acessível de expressão entre os jovens, podendo promover um envolvimento significativo dos alunos na atividade.

No *layout* da página do livro didático, após o meme da campanha “Internet sem Vacilo” o livro apresenta a proposta da campanha, que é uma atividade prática em que os elementos de *designs* a serem trabalhados na atividade pedagógica relacionam-se ao processo de produção de memes, em que os significados são construídos através da combinação de diversos modos semióticos, como o textual, visual, gestual, espacial, entre outros. O livro didático pretende que os alunos elaborem memes que envolvem a transformação de significados, para combinar

elementos visuais e textuais com o intuito de comunicar uma mensagem específica sobre a segurança na internet, por meio de atividades interativas que foram divididas em cinco etapas: “Distribuir os temas entre os grupos”; “Estudar o público-alvo”; “Planejar os memes”, “Compor e revisar o meme”; “Realizar a campanha” (Figura 28).

Figura 28 - Segunda página da seção “Práticas em ação”



Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 157).

As atividades interativas propostas pelo livro didático são intensificadas nas orientações para produzir uma campanha em conjunto, sendo assim, as práticas multiletradas são direcionadas para realizar as ações pedagógicas, como é apresentado no box 1- “Distribuir os temas entre os grupos”:

Nessa etapa, todos os grupos vão trabalhar juntos. Primeiro, consultem sites sobre segurança na internet, como Internet segura (disponível em: <http://internetsegura.br>) e Seja incrível na internet (disponível em: http://beinternetawesome.withgoogle.com/pt-br_br); acessos em: 28 maio 2020), e façam uma lista dos perigos a que as crianças estão expostas nos meios digitais (Guimarães *et al.*, 2020, p. 156).

A atividade busca ampliar os conhecimentos dos alunos indicando a consulta em *sites* que foram pesquisados sobre esse assunto. Nesses ambientes digitais, os alunos vão encontrar uma diversidade de textos multissemióticos que relacionam o tema da segurança na internet a enunciados e imagens que sugerem apoio a essa causa. As visitas aos *sites* compõem o conjunto de ações que caracterizam práticas multiletradas que são articuladas no livro didático, pois permite que os alunos possam desenvolver a interação entre o suporte físico do livro e o ambiente digital, mobilizando, para isso, recursos multimodais.

As orientações da etapa “Distribuir os temas entre os grupos” complementam suas ações com práticas multiletradas e interativas que potencializam o protagonismo do aluno, que é um dos objetivos do Ensino Médio:

Nessa primeira fase, vocês devem, ainda, escolher um nome para a campanha. Criem também uma logomarca, que será repetida nos memes de todos os grupos, a fim de estabelecer uma identidade entre eles (Guimarães *et al.*, 2020, p. 156).

Nesse sentido, a estratégia de construir um nome e uma logomarca para a campanha digital é uma prática multiletrada que envolve os alunos em atividades interativas e conjuntas, permitindo-lhes aplicar conhecimentos de maneira prática, estando diretamente envolvidos na criação de um produto final, para que os memes produzidos dialoguem entre si, o que aumenta o potencial de engajamento da campanha na internet. Desse modo, ao criar seus próprios memes sobre segurança na internet, os alunos têm a possibilidade de exercitar sua criatividade e ao produzirem uma logomarca para atender um público-alvo específico tem a oportunidade de desenvolver habilidades que implicam pensamento autônomo e resolução de problemas.

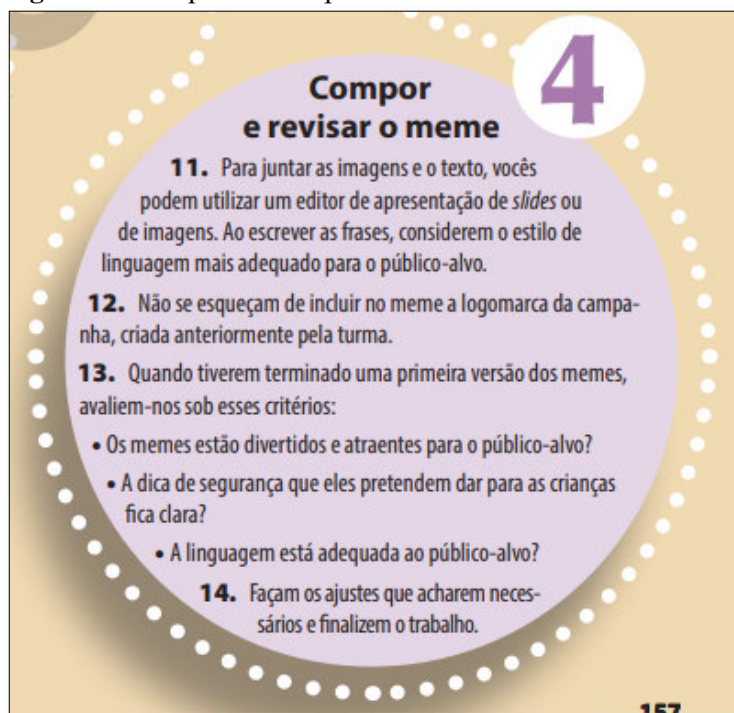
Conforme proposto pela atividade em questão, a campanha promove a formação do aluno protagonista, o que está de acordo com as diretrizes da BNCC e do currículo do Ensino

Médio e que ressoa nas funcionalidades dos *designs*, em que os alunos são vistos como *designers*. Nesse contexto, a interação social também desempenha um papel importante, pois a atividade incentiva a interação entre os alunos, viabilizada por meios digitais. Isso desenvolve habilidades interpessoais e promove a troca de conhecimentos, permitindo que os alunos compartilhem diferentes perspectivas e enriqueçam seu aprendizado ao reelaborar o gênero digital meme.

A terceira etapa da proposta de atividade é intitulada “Planejar os memes”. Nessa fase, os alunos são orientados a aplicar os conhecimentos adquiridos sobre o tema em suas produções de memes: “Cada grupo deve produzir pelo menos três memes” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 157). Dessa forma, o redesenho permite que os memes sejam usados como uma ferramenta digital para conscientizar sobre a segurança na internet de forma criativa, a ser compartilhada em diferentes contextos. Ao criar e compartilhar memes, os alunos podem influenciar positivamente seus pares para comportamentos mais seguros, aplicando esses conhecimentos de maneira transformadora. Nesse sentido, o livro didático orienta sobre o planejamento para a produção: “Com base no que conversaram sobre as preferências culturais e os valores do público-alvo, escolham imagens estáticas ou gifs e esbocem algumas frases engraçadas para compor os memes” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 157).

O alcance do meme como ferramenta educativa pode ser mensurado por sua capacidade de ser facilmente adaptado e recontextualizado. Nesse sentido, é interessante a proposta do livro por incentivar os alunos a desenvolverem uma campanha utilizando memes, os quais podem ser compartilhados em diferentes plataformas, como nas redes sociais, um *site* ou um *blog* escolar, porém, o livro didático não articula uma proposta de análise crítica para esses textos. Como professora do Ensino Médio, vejo que a atividade do livro didático permite que os alunos possam construir um conjunto de memes que podem funcionar como uma série enunciativa, em que os enunciados não são os mesmos, uma vez que veiculados em materialidades diferentes e por sujeitos diferentes há deslocamentos discursivos que ressignificam as palavras em cada recorrência. Sendo assim, o aluno precisa de direcionamento para questionar os enunciados que leem e relacioná-los a outros enunciados.

Na quarta etapa da atividade, “Compor e revisar o meme”, a composição dos memes para a campanha é direcionada pelo livro didático de maneira instrumentalizada e são fornecidas orientações sobre como os alunos devem proceder na produção e avaliação dos memes, tal como pode ser observado na Figura 29:

Figura 29 - Etapa 4 – Compor e revisar o meme

Fonte: Guimarães *et al.* (2020, p. 157).

As instruções da atividade para a composição dos memes, direcionam os alunos por meio de práticas multiletradas com o uso de editores de apresentações no formato digital e para adequação do estilo da linguagem: “Para juntar as imagens e o texto, vocês podem utilizar um editor de apresentação de slides ou de imagens. Ao escrever as frases, considerem o estilo de linguagem mais adequado para o público-alvo” (Guimarães *et al.*, 2020, p. 157).

O livro didático procura envolver os alunos em atividades práticas e colaborativas enquanto práticas multiletradas, pois a atividade de associar textos e imagens em produções digitais incorpora diversas estratégias para organizar e estruturar os textos, reconstruindo em um processo de *Redesign*. A proposta aborda um conteúdo temático que é bem relevante para a cultura digital, que é a segurança na internet e provoca o desenvolvimento de habilidades essenciais para a leitura midiática, como a utilização dos editores de *slides* e imagens.

O estilo dos textos, que é um aspecto fundamental na composição do gênero, é trabalhado por meio de uma linguagem adequada ao público-alvo, com a seleção de elementos estilísticos ocorrendo em função do enunciado e dos interlocutores. Nos memes a serem produzidos, o estilo tende a ser marcado pela informalidade, uma vez que a atividade instrui o aluno *designer* a adequar a linguagem para um público específico, que são os alunos mais novos. Assim, considerando diferentes pontos de vista sobre a segurança na internet, os alunos devem selecionar como esses posicionamentos enunciativos podem ser representados ou

respondidos nos memes que serão produzidos. Na atividade, o conteúdo temático indicado para essas produções articula uma abordagem interdisciplinar, integrando questões sociais, éticas e tecnológicas na linguagem dos textos. Esse direcionamento permite o desenvolvimento de uma campanha com memes sobre os perigos e responsabilidades no uso da internet, ressaltando a importância do tema na cultura digital.

Na análise dessa proposta de produção de memes, o livro didático não inclui uma abordagem de classificação e categorização sobre os elementos que compõem o gênero digital estudado. Sendo assim, intervenções teórico-práticas seriam interessantes para tornar o estudo ainda mais abrangente, já que o processo de *Designing* aborda a classificação de termos, permitindo que os alunos adquiram outros conhecimentos por se tratar de gêneros emergentes da cultura digital e que ainda são pouco estudados em sala de aula. Dessa forma, nas próprias atividades práticas podem ser mobilizadas características específicas do gênero para uma análise mais crítica, pois um estudo que privilegia os aspectos teóricos pode reduzir a capacidade dos alunos de analisar criticamente os memes, fazendo com que eles não entendam, na elaboração de seus próprios textos, como esse gênero funciona, comprometendo a compreensão do impacto cultural e social que esses textos provocam.

A composição de gêneros digitais deve articular as características do gênero mobilizadas nas práticas de linguagem, sem fazer uma categorização metalinguística dos elementos de composição dos gêneros do discurso. Nesse sentido, é importante ressaltar que saber conceitos sobre os gêneros digitais não é garantia de que o aluno compreenderá a função do gênero, uma vez que é o trabalho com o gênero enquanto prática social que fará diferença na interpretação do texto. A mobilização de conceitos teóricos não basta para os alunos compreenderem as funções sociais do gênero, além do que a compreensão das características estruturais, estilísticas e funcionais do gênero digital pode se tornar uma metalinguagem e não o uso do gênero como uma prática social.

Como os memes combinam elementos textuais, visuais e contextuais em seu formato multissemiótico, para os alunos do Ensino Médio o estudo do gênero digital deve ser fundamentado em princípios teórico-práticos que se realizam nas próprias atividades, em que o trabalho prático não se distancia do teórico e que leve o aluno a se tornar um criador de sentidos, com habilidades para analisar com mais criticidade os significados.

À vista desses fatores e conhecendo a realidade de uma sala de aula do Ensino Médio, incorporar conteúdo teórico-prático nas atividades com memes ou com outros gêneros digitais no livro didático não só contribui para melhorar a compreensão dos alunos sobre as características e funções dos gêneros digitais, como também fortalece as habilidades dos alunos

de análise e construção crítica desses textos, pois este estudo também mostra que o trabalho com os gêneros não pode estar vinculado com a metalinguagem de dizer como um gênero se define, uma vez que o mais importante é o aluno perceber o gênero enquanto prática social.

No livro didático, a avaliação sobre a produção dos memes aborda questionamentos que são apresentados para o aluno sem privilegiar os conceitos teóricos sobre o gênero, mas que também não provocam habilidades críticas no aluno para analisar os enunciados:

Quando tiverem terminado uma primeira versão dos memes, avaliem-nos sob esses critérios:

- Os memes estão divertidos e atraentes para o público-alvo?
- A dica de segurança que eles pretendem dar para as crianças fica clara?
- A linguagem está adequada ao público-alvo?

Façam os ajustes que acharem necessários e finalizem o trabalho (Guimarães *et al.*, 2020, p. 157).

Com base no excerto acima, pode-se perceber que o livro fornece instruções para os alunos sobre o processo de composição e avaliação dos memes, permitindo-lhes fazer os ajustes que considerarem necessários para finalizar a produção desses textos. Essas orientações são ancoradas na capacidade de os alunos compreenderem os sentidos construídos pelos novos textos, que podem ser aprimoradas com práticas de interação social mediadas por gêneros digitais que relacionem os conhecimentos sobre a composição do gênero digital associada com as ações práticas, para levar o aluno a se tornar um criador de sentidos por meio da análise crítica e não se limitar a reproduzir conceitos linguísticos.

O primeiro critério de avaliação dos memes produzidos, orienta os alunos a verificar se eles são divertidos e atraentes para o público-alvo, mas, embora esses aspectos sejam características desse gênero discursivo, essa orientação pode levar a uma análise superficial da atividade, uma vez que o foco excessivo no tom humorístico pode desviar a atenção dos aspectos mais significativos dos memes, como a crítica social, a sátira e o contexto cultural. Outro questionamento é que o conceito de “atraente” é subjetivo e pode variar amplamente entre diferentes grupos de alunos, tornando esse critério complexo para ser avaliado por alunos do Ensino Médio.

O segundo critério pede para o aluno avaliar se a dica de segurança pretendida é clara, mas a orientação torna-se rasa, por não ser fundamentada em princípios teórico-práticos discutidos com os alunos. A função comunicativa do meme deve ser avaliada não apenas no que está dito no enunciado, mas também nos discursos não ditos, considerando a comunicação e a capacidade de engajamento dos interlocutores. Além disso, é essencial que o aluno perceba

que o discurso de segurança está integrado à sátira e aos elementos multimodais, sem perder o impacto social do meme. Nesse sentido, no que se refere à adequação da linguagem, no livro didático, não há uma preocupação em realizar um estudo sobre a natureza dialógica da linguagem para a produção dos memes, assim como não analisa durante o processo de produção, os múltiplos discursos que podem ser atravessados nos enunciados desses textos multissemióticos.

O terceiro critério de avaliação questiona se a linguagem está adequada ao público-alvo. Essa questão é muito relevante para a coerência da comunicação, mas não só o auditório da interlocução deve ser avaliado, a adequação da linguagem deve considerar a função social dos memes, por isso falta, na orientação, uma análise sobre os aspectos cultural e contextual, pois a linguagem dos memes frequentemente exige referências sociais, políticas e culturais específicas.

As orientações para avaliar os memes produzidos pelos alunos são elaboradas por meio de critérios que não enfatizam a análise crítica, com isso revelam limitações significativas para o fortalecimento dos estudos dos gêneros digitais no livro didático e no aprimoramento das habilidades do aluno para analisar com mais criticidade os significados que os textos provocam. No entanto, os alunos podem exercitar sua criatividade para produzir seus próprios textos miméticos, explorando como diferentes combinações de texto e imagem podem criar significados variados, uma vez que a criação de memes envolve o uso de ferramentas digitais e essa atividade ajuda os alunos a desenvolverem habilidades no campo dos multiletramentos.

O livro didático integra práticas multiletradas e mobiliza o gênero digital meme como objeto de ensino, mas falta aprimoramento na proposta, como exercícios de análise sobre o meme da campanha “Internet sem Vacilo”, o qual foi retirado do ambiente digital e é mobilizado no livro. Além desse aspecto, considerando que a composição de gêneros digitais deve articular suas características nas práticas de linguagem sem recorrer a uma categorização metalinguística dos elementos composicionais, uma vez que a proposta de atividade não explora, os elementos de composição do meme com base em uma relação teórico-prática. Nesse sentido, enfatizo também a função do professor para realizar, complementar ou ajustar as atividades pedagógicas, mas ressalto as lacunas na proposta de atividade do livro.

Sendo assim, a proposta do livro didático é que os memes a serem produzidos sejam utilizados como recursos multimodais para transmitir mensagens sobre segurança na internet, promovam práticas multiletradas dentro do campo do letramento digital e incentivem a participação dos alunos na criação de novos textos. A atividade didática conecta os alunos a práticas multiletradas para o ensino da língua, em que os alunos passam por experiências de

linguagem no desenvolvimento de competências linguísticas no âmbito das mídias digitais, como a indicação, no livro didático, de plataformas digitais para disseminação de campanhas publicitárias.

As questões analisadas têm o intuito de contribuir com a proposta de atividade do livro didático, a qual se configura como uma prática significativa dentro do conjunto das práticas multiletradas, pois os memes são multimodais e combinam *designs* de sentidos. Ao trabalhar com gêneros digitais, os alunos podem desenvolver análises de textos multimodais e essas capacidades refletem nas práticas de comunicação contemporâneas, em que a multimodalidade é a base das produções multissemióticas, pois os memes são gêneros digitais do contexto das tecnologias de comunicação e informação.

Portanto, ler e produzir memes envolve práticas multiletradas e a análise mostra como esse gênero se configura como objetos de ensino no livro didático. Sendo assim, a análise da atividade “Campanha de memes” revelou que esse gênero digital mobilizado no livro didático é um exemplo de como os multiletramentos integram a prática educacional, uma vez que a atividade consiste em práticas multiletradas que permitem que os alunos desenvolvam múltiplos modos de comunicação, conectem-se com práticas culturais e sociais diversificadas, aprimorem a criatividade e adquiram familiaridade com ferramentas digitais, uma vez que essas experiências ajudam a preparar os alunos para participar de uma sociedade cada vez mais digital, contudo, considero que falta, nas práticas de linguagem da proposta de atividade, orientações pedagógicas que levem à construção da análise crítica dos textos.

5.4 O papel integrador do livro didático e a criticidade em práticas multiletradas

As análises sobre as propostas de atividades com os gêneros digitais, *post* de redes sociais e memes conferem ao livro didático um valor muito significativo nas práticas multiletradas, uma vez que essas são voltadas para o ensino da cultura digital, promovem o letramento e assumem um lugar importante no campo da Linguística Aplicada.

As análises evidenciam a hipótese inicial e fundamentam a tese de que o livro didático assume um papel integrador ao mobilizar práticas multiletradas nas propostas de atividades com gêneros digitais. Os resultados das análises abrem caminhos para novas abordagens, por isso considero possível ampliar as práticas de linguagem nas propostas de atividades com gêneros digitais no livro didático, com orientações pedagógicas para que os alunos analisem criticamente os significados que os gêneros digitais provocam, de modo a construir o ensino

como uma prática social no contexto escolar. Sendo assim, o livro didático é um meio para o desenvolvimento de práticas multiletradas que podem instigar a criticidade.

Diante deste estudo, as análises dos dados convergem para um dos aspectos do problema investigado com relação ao papel do livro didático: a mobilização de gêneros digitais do ambiente digital para o suporte impresso do livro didático, quando não direciona à construção da criticidade, compromete a função dos gêneros digitais para essa finalidade, pois considero que o gênero digital, quando inserido no livro didático, torna-se objeto de ensino, tematiza conteúdos nas práticas multiletradas e deve ser configurado como ponto de partida para a construção de habilidades críticas. Essa prática implica usar o gênero digital como um meio para análise, desconstrução e reconstrução, ampliando a capacidade do aluno de compreender os sentidos, os contextos de produção e circulação, os efeitos de sentido e os mecanismos discursivos que são mobilizados com esses gêneros.

As práticas multiletradas que mobilizam gêneros digitais no livro didático podem se tornar mais significativas para o ensino de leitura e produção de textos se o aluno for desafiado cognitivamente com propostas que promovam a compreensão crítica sobre as práticas comunicativas contemporâneas, para que desenvolva competências interpretativas necessárias à leitura crítica e à participação na cultura digital. O livro didático, ao mobilizar o gênero digital, deve propor atividades que permitam ao aluno reconhecer o gênero digital, mas, sobretudo, analisá-lo, desconstruí-lo e recriá-lo. Essa abordagem contribui para a formação de leitores capazes de atuar criticamente em relação aos discursos que circulam no ambiente digital e, assim, se preparar para enfrentar os desafios comunicativos, éticos e sociais do mundo contemporâneo.

Nessa discussão dos resultados da análise, enfatizo que os gêneros digitais memes e *posts* de redes sociais tornam-se importantes objetos de ensino dentro do conjunto das práticas multiletradas do livro didático, pois as estratégias didáticas que envolvem esses gêneros articulam um aprendizado que está alicerçado nas postulações dos multiletramentos e nas orientações curriculares que visam preparar os alunos a enfrentarem os desafios da cultura digital. Mas diante da investigação realizada e da minha experiência com turmas do Ensino Médio, considero que as propostas didáticas mediadas por gêneros digitais no livro didático caracterizam práticas multiletradas que ainda precisam rever as orientações pedagógicas em suas proposições, de forma que levem os alunos a se tornarem construtores de sentidos, capazes de analisar com maior profundidade os significados dos textos, sem, no entanto, apenas reproduzir conceitos linguísticos por meio de metalinguagens.

Além de adquirirem novos conhecimentos e informações por meio das práticas multiletradas, os alunos precisam ser incentivados a refletir sobre a construção composicional dos textos nas práticas sociais, considerando o contexto dos multiletramentos e o fato dos gêneros digitais se realizarem em situações de comunicação em que são afetados por aspectos sociais, históricos, culturais e midiáticos. Nesse sentido, enquanto atividades no livro, analisar de modo crítico os elementos de composição dos gêneros digitais contribui de maneira muito produtiva para que o aluno consiga perceber na prática social o uso dos gêneros.

As proposições de práticas de linguagem que instigam a criticidade, ao manipular recursos multimodais enquanto realizam interpretações são práticas a serem aprimoradas no livro didático, pois, com a descrição dos recursos multimodais, os alunos podem manifestar conhecimentos que os levem a fazer exercícios interpretativos, problematizadores e que direcionam à análise crítica.

Em consonância com essas considerações, os resultados das análises evidenciam configurações das práticas multiletradas com base nos pressupostos teóricos que embasam a investigação e reconhecem essas práticas nas características que organizam os conjuntos e funcionalidades dos *designs*, os quais se realizam de modo interligado no processo de compreensão e interpretação dos gêneros digitais mobilizados no livro didático.

Para realizar a leitura dos gêneros digitais *post* de redes sociais e memes, os alunos precisam perceber que os elementos multimodais são importantes no processo de compreensão dos textos. As atividades com esses gêneros exploram novas experiências e, diante dessas constatações, o aluno tem a possibilidade de realizar interações com práticas de linguagem diversificadas na articulação de problematizações, imagens, pesquisas, informações e comentários, os quais estão dispostos multimodalmente, ou seja, há uma junção entre o escrito e o visual na composição dos gêneros digitais. As estratégias que são apresentadas nas orientações das atividades mobilizam recursos multimodais nas práticas multiletradas, que também exploram a construção linguística dos enunciados dos gêneros digitais, mas as análises desses movimentos interpretativos precisam alcançar o “Enquadramento Crítico”, que podem ser ampliadas nas propostas de atividades didáticas do livro.

Ademais, o livro didático explora a integração da linguagem verbal e não-verbal, que é mobilizada pelo uso de recursos como escrita, imagens, infográficos, símbolos, entre outros ícones que complementam e expandem o sentido dos textos. Nas propostas de atividades, a multimodalidade se realiza de maneira conjunta, pois a percepção de recursos multimodais proporciona a construção dos sentidos para realizar interpretações dos gêneros digitais sob diversos aspectos. Para isso, precisam fazer observações sobre impressões de cores, formatos,

gestos, corporeidade física, sentimentos, espaços, entre outros modos, os quais se configuram como elementos multimodais que contribuem na construção dos significados dos gêneros digitais. Esse processo envolve a escolha e a combinação de diferentes modos semióticos sobre um texto multimodal, uma vez que a multimodalidade resulta dos novos meios de interação e comunicação, constituindo-se como um eixo fundamental nos multiletramentos.

Desse modo, os elementos multimodais de produção de sentidos nas propostas de atividades do livro didático envolvem análises sobre os recursos multimodais dos textos para promover a compreensão de práticas sociais e culturais. Esses elementos utilizam os modos semióticos para construir significados e funcionam como meios para elaborar a análise crítica, que depende do modo como o livro didático conduz o aluno a realizar as interpretações, assim como revela a maneira como a composição do gênero digital é mobilizada nas propostas de atividades do livro didático. A análise crítica de gêneros digitais permite ao aluno interpretar os textos considerando não só as palavras, mas os efeitos de sentido que surgem da interação multimodal, pois esse processo estimula uma leitura mais reflexiva, em que a compreensão dos textos é potencializada pela multimodalidade.

Sendo assim, é importante integrar nas atividades práticas e multiletradas análises dos elementos de composição dos gêneros digitais, pois isso torna a interpretação mais coerente e por se tratar de gêneros da cultura digital podem ser familiares aos alunos, uma vez que os gêneros digitais possuem especificidades de linguagem que possibilitam aprofundamento crítico de acordo com a composição de cada gênero. Nos memes, por exemplo, um enunciado ressoa em outro com a capacidade de transmitir, em seus discursos, mensagens complexas de maneira concisa, recorrendo normalmente ao tom satírico para denunciar normas sociais, estereótipos ou preconceitos. Já os *posts* de redes sociais são muito diversificados, devido a sua capacidade de adaptar diferentes formatos, no entanto, os enunciados desses textos sugerem possibilidades de realizar interpretações por meio de instruções que levem à construção crítica, para que os alunos possam ser orientados a fazer conexões sobre o tema, as imagens e os enunciados e realizarem gestos interpretativos em torno de perspectivas analíticas, uma vez que podem instigar os alunos a construir posicionamentos.

Mediante as análises realizadas, o livro didático, ao mobilizar os gêneros digitais, assume um papel integrador das práticas multiletradas, consolidando-se como mediador de experiências significativas de linguagem. Para mobilizar essas práticas, o material didático vai além da apresentação dos gêneros digitais, pois ele explicita as funcionalidades dos designs presentes nesses gêneros, considerando a articulação entre elementos multimodais, imagem,

som, movimento, texto verbal, disposição gráfica etc., que atuam conjuntamente na construção de sentidos.

Esse processo permite que o livro didático incorpore propostas que orientem os alunos não apenas a interpretar, mas também a recriar textos digitais de forma reflexiva. Para isso, é fundamental que o livro proponha atividades embasadas em fundamentos teórico-práticos que estimulem a leitura crítica dos discursos que atravessam os gêneros digitais, bem como a compreensão das possíveis implicações sociais, políticas e culturais envolvidas na produção dos gêneros digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese de doutorado apresento um trabalho de investigação sobre práticas multiletradas que mobilizam gêneros digitais em um livro didático. A questão de pesquisa deste estudo foi investigar o papel do livro didático para legitimar os gêneros digitais como objetos de ensino em práticas sociais na escola. Para isso, pesquisei no livro didático *Identidade em ação: Linguagens e suas Tecnologias*, volume “Um mundo de linguagens”, de uma coleção destinada ao Ensino Médio, os elementos multimodais que são mobilizados em propostas de atividades que didatizam gêneros digitais que circulam na mídia e compõem o livro, com ênfase em atividades que utilizam memes e *posts* de redes sociais.

Na pesquisa, defendo a tese de que o livro didático assume um papel integrador ao mobilizar práticas multiletradas nas propostas de atividades que têm os gêneros digitais como objetos de ensino. Considero as restrições que o próprio material didático impõe por se tratar de gêneros digitais, uma vez que o livro didático apresenta o gênero digital recortado da mídia no formato impresso e mobiliza práticas multiletradas por meio de indicações pedagógicas diversificadas.

A investigação responde o questionamento da pesquisa apresentando algumas implicações, uma vez que os gêneros digitais configuram práticas multiletradas que levam os alunos a ler, interpretar e criar textos que combinam múltiplos modos de comunicação, como linguagem verbal e imagem. Além disso, a competência de realizar leituras multimodais é fundamental em um mundo cada vez mais midiaticizado, onde a capacidade de compreender e produzir significados através de diferentes mídias tornou-se uma habilidade necessária para a comunicação influenciada pela internet. Sendo assim, a inclusão de gêneros digitais nos livros didáticos é uma estratégia importante, que visa o desempenho linguístico do aluno por meio de práticas multiletradas.

Dessa forma, as atividades com gêneros digitais presentes no livro didático configuram práticas multiletradas, mas considero necessário propor, nas atividades com práticas de linguagem mediadas por gêneros digitais, orientações para que o aluno se torne um produtor de sentidos, com capacidade de construir posicionamentos críticos diante dos significados que esses textos provocam, para que assim o ensino de gêneros digitais se consolide como prática social na escola.

Tendo em vista que os gêneros digitais compõem o currículo do Ensino Médio e são desencadeadores de criticidade no processo de interpretação de textos, analisei as interações multimodais com relação às possibilidades de explorar as multissemioses de um texto digital

inserido no livro didático, nos aspectos estruturais e multiculturais que afetam as maneiras contemporâneas de (re)produção de sentidos.

As práticas de letramentos que mobilizam gêneros digitais, das quais foram analisadas as funcionalidades dos *designs*, configuram-se como práticas multiletradas que articulam gêneros digitais no livro didático. As propostas de atividades do livro didático reconhecem o gênero digital como objeto de ensino, o que significa adaptá-lo para uso em contextos educacionais, especialmente em atividades de ensino e aprendizagem, pois essa prática envolve transformar um gênero digital, como um meme, ou um *post* de rede social, em um recurso pedagógico para ser utilizado de forma significativa em contextos escolares, como um meio para análise crítica.

Em vista disso, compreender os efeitos de sentido de gêneros digitais e seus aspectos multimodais na construção dos sentidos são habilidades previstas no currículo escolar, e o livro didático analisado atende essa diretriz curricular, pois apresenta textos que fazem parte da cultura da vida moderna, circulam por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação e se tornam objetos de ensino na sala de aula. Todavia, as práticas de linguagem propostas na atividade do livro didático podem ser aprimoradas, a fim de permitir construções críticas sobre esses textos. Dito de outro modo, as propostas de atividades analisadas no livro didático podem ser revistas no sentido de orientar os alunos a questionarem criticamente os textos mobilizados, instigando-os a se tornarem produtores críticos das informações às quais têm acesso.

O livro não abandona a importância dos cânones literários e artísticos e ao mesmo tempo reconhece e valoriza as novas formas de expressão que surgiram com a era digital. Ao incluir os gêneros digitais, o livro didático reflete a pluralidade cultural, oferecendo aos alunos a oportunidade de acessar produções mais próximas de suas experiências cotidianas, que são frequentemente mediadas pela cultura digital. Um aspecto que também foi investigado refere-se sobre a indicação de fontes para pesquisa, leitura e manipulação de recursos digitais, pois essas estratégias são interessantes para o contexto da cultura digital em que o acesso à informação é diversificado, pois ao incentivar a pesquisa em diversas fontes, inclusive digitais, o livro didático orienta os alunos a navegarem por esse universo e a fazer escolhas, ampliando o letramento digital, porém é preciso ressaltar que nem sempre essa possibilidade alcança todos os alunos.

Com a realização desta pesquisa, analisei o modo como os gêneros digitais promovem o desenvolvimento de práticas multiletradas no livro didático com base em princípios curriculares e teóricos. Entre os resultados da análise, resalto que as práticas multiletradas que

mobilizam gêneros digitais no livro didático se correlacionam, em certa medida, com os elementos de *design* discutidos no *Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos* (Cazden *et al.*, 2021), pois os elementos multimodais são mobilizados nas propostas de atividades com gêneros digitais e configuram práticas multiletradas que tornam esses gêneros objetos de ensino, os quais, nas práticas de linguagem, proporcionam aos alunos experiências com modos contemporâneos de comunicação. Outro ponto importante dessas considerações é que as concepções de linguagem adotadas no livro didático ressoam os princípios bakhtinianos e conduzem as atividades propostas, principalmente com relação à interação social como uma das características que articula as práticas multiletradas.

Os resultados da análise revelaram que as práticas multiletradas e os gêneros digitais mobilizados no livro didático têm respaldo nas diretrizes curriculares que orientam o ensino de Língua Portuguesa no âmbito da cultura digital, mas o estudo também problematizou a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas diretrizes curriculares, uma vez que esse processo não significou necessariamente mudanças estruturais para o advento das tecnologias digitais nas escolas.

Considerando que o ensino de gêneros digitais busca se consolidar na escola como prática social, os enunciados que circulam na mídia encontram obstáculos para serem estudados no espaço escolar, pois o letramento digital ainda é uma prática complexa para a maioria das salas de aula e, mesmo a cultura digital sendo direcionada pelas diretrizes curriculares, muitos avanços ainda precisam ser contemplados quando envolvemos no contexto escolar elementos da tecnologia digital nos materiais didáticos.

As análises me possibilitam concluir que as práticas multiletradas mobilizam elementos multimodais que legitimam os gêneros digitais no livro didático como objetos de ensino que buscam promover práticas sociais. Nesse sentido, o livro didático reconhece os gêneros digitais como objetos de ensino e não apenas como textos de suporte temático que circulam em plataformas digitais, uma vez que os textos multissemióticos que provêm de um ambiente digital não foram produzidos para uso didático, mas o livro os configura para esse uso, no entanto, os alunos precisam de orientações teórico-práticas que os auxiliem a compreender as possíveis implicações críticas que os textos podem provocar.

Enfatizo que esta pesquisa contribui para a compreensão de como as práticas multiletradas legitimam os gêneros digitais mobilizados no livro didático como objetos de ensino e destaco a abordagem enquanto prática social, que leva em conta a relação teórico-prática no uso desses gêneros digitais no contexto escolar. Durante o estudo, compreendi que o trabalho com os gêneros digitais não pode ser confundido com uma abordagem metalinguística

que busca explicar o gênero digital. Desse modo, atividades didáticas com gêneros digitais, como as analisadas com memes e *posts* de redes sociais, não podem estar vinculadas a uma metalinguagem preocupada em definir o gênero, pois o mais importante é a percepção do gênero na sua prática social, analisando os elementos de composição e a multimodalidade. Essas características podem ser abordadas em atividades que relacionam a teoria com a prática pedagógica proposta no livro didático, para uma interpretação coerente sobre como os diferentes modos da linguagem verbal, imagem, gestos e outros aspectos se interagem para construir significados e posicionamentos críticos.

Também enfatizo como uma contribuição importante deste estudo é que ele se caracteriza como pesquisa documental, ao analisar criticamente os livros didáticos. Dessa forma, os professores e os responsáveis pela elaboração de políticas educacionais podem identificar áreas de melhoria e implementar mudanças que beneficiem os alunos e preparem-nos para os desafios do mundo contemporâneo.

A relevância dos resultados desta análise é pertinente para compreender as práticas multiletradas com gêneros digitais no contexto educacional, uma vez que a inclusão de gêneros digitais como os memes e os *posts* de redes sociais nos livros didáticos demonstram uma atualização da proposta didática na direção de um ensino mais conectado com a realidade dos alunos, uma vez que esses gêneros atraem o interesse dos estudantes como um meio para desenvolver leituras críticas, interpretação multimodal e produção de textos digitais.

Outro aspecto relevante da pesquisa é compreender como os elementos multimodais nos gêneros digitais são mobilizados nos livros didáticos, assim é possível identificar estratégias e recursos que podem ser incorporados ao currículo escolar para promover práticas multiletradas mais amplas, pois os livros didáticos são recursos essenciais no ensino e esta análise pode fornecer um olhar crítico sobre como esses materiais podem ser ainda mais eficazes na aprendizagem dos alunos e no que se refere à adaptação de um gênero digital na sala de aula. Visto que as habilidades necessárias para interpretar, compreender e construir sentidos com textos multissemióticos articulam-se com o uso das tecnologias digitais, nas quais a interação pode ser mediada por gêneros digitais, como aqueles veiculados em plataformas ou sites e que são inseridos em livros didáticos, mas são requeridas competências específicas para que essas práticas de linguagem sejam situadas no contexto de ensino.

Enquanto professora, a realização desta pesquisa foi fundamental para compreender as dimensões das práticas multiletradas no ensino de gêneros digitais, pois além do estudo documental, também percebo que é relevante investigar a formação dos professores em relação ao uso de gêneros digitais como objetos de ensino e considerar a percepção dos alunos sobre a

utilização de gêneros digitais, uma vez que a eficácia dessas práticas depende também do preparo dos educadores para lidar com essas novas demandas. É importante pontuar que há fragilidades nas práticas multiletradas que são realizadas na escola e que geram um círculo vicioso, no qual o ensino de línguas encontra professores com dificuldades de compreensão e de uso dos gêneros digitais, que podem formar alunos com dificuldades de compreensão e de uso dos gêneros digitais, considerando que estudantes e professores podem ter outras interações com textos digitais que não estão vinculadas ao contexto escolar, ou seja, em práticas sociais cotidianas de uso da linguagem, pois a cultural digital atravessa nossas relações com o mundo.

A partir das análises realizadas neste estudo, considero que, para que a escola se torne um espaço efetivo de desenvolvimento de práticas multiletradas, é importante que os materiais didáticos integrem aos estudos de gêneros digitais atividades que relacionem os conhecimentos teóricos com a prática pedagógica, pois assim ampliamos as possibilidades de formar estudantes mais críticos e preparados para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo, capazes de ler e produzir textos em múltiplos modos e contextos. Dito de outro modo, a análise revela que as atividades propostas envolvendo gêneros digitais contribuem para o desenvolvimento de práticas multiletradas que incentivam os alunos a interpretar os gêneros digitais que circulam em diferentes formatos, pois, diante dessa análise, torna-se necessário pensar em propostas de atividades com gêneros digitais que contemplem interações sociais que promovam o pensamento crítico e o conhecimento sobre a composição do gênero digital alicerçado à prática social, para explorar as características e o impacto social que os textos provocam, uma vez que as práticas multiletradas que mobilizam gêneros digitais potencializam a competência crítica do aluno.

Nesse sentido, a inclusão de conteúdos explicativos com orientações pedagógicas que promovam a análise crítica sobre a temática e os elementos de composição dos gêneros digitais podem ajudar os alunos a desenvolverem uma compreensão mais analítica sobre como os sentidos são criados e transformados, através da combinação de diferentes modos semióticos. Essa prática não apenas contribui com o letramento dos alunos, mas também os prepara para a leitura nas plataformas digitais que fazem parte da vida na sociedade contemporânea. Com o propósito de ampliar os conhecimentos dos alunos para a construção de posicionamentos críticos, por meio de recursos multimodais disponíveis.

Para concluir essas considerações, sugiro que novas pesquisas científicas possam investigar práticas multiletradas e os gêneros digitais como objetos de ensino em livro didático, o qual assume o papel de integrador dessas práticas, pois é essencial repensar como as características dos gêneros digitais são abordadas nos manuais didáticos, uma vez que não basta

apresentar o gênero digital sem articular o estudo com a prática social. As sugestões desta pesquisa visam colaborar com a compreensão sobre o alcance das práticas multiletradas com gêneros digitais na sala de aula, a partir de propostas de atividades de um livro didático, buscando promover o conhecimento crítico, a relação entre a base teórica e a prática pedagógica de ensino e assim contribuir com os estudos da linguagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Laud e Yara F. Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BITENCOURT, Dinete Andrade Soares. *Multiletramentos e ensino-aprendizagem de língua portuguesa: o livro didático de português do ensino fundamental*. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Constituição [1988]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1140, de 22 de novembro de 2013*. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital. Brasília, 2013a. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=116. Acesso em 20 out. 2024.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 6840-A, de 27 de novembro de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências, tendo parecer da Comissão Especial, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária; e, no mérito, pela aprovação deste, com substitutivo; pela rejeição do de nº 7082/14, apensado, e pela inconstitucionalidade do de nº 7058/14, apensado (relator: DEP. WILSON FILHO). Brasília, 2013b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em 25 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=746&ano=2016&ato=762ITU E1EeZpWT31a>. Acesso em 20 out. 2024.

BRASIL. *Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018*. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/marco-legal>. Acesso em 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, 2018c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/marco-legal>. Acesso em 20 out. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Linguagens e suas tecnologias. Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021*. Brasília: MEC/FNDE, 2021. Disponível em: <https://pdeinterativo.mec.gov.br/livro-didatico>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021*. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/marco-legal>. Acesso em 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021*. Institui o Programa Itinerários Formativos. Brasília, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/marco-legal>. Acesso em 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 627, de 04 de abril de 2023*. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC Nº 521, de 13 de julho de 2021, que institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>. Acesso em 20 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de junho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, p. 73-117, 2008.

CALDAS, Maria Cilânia de Sousa. *Multiletramentos e multimodalidade em livro didático de português do ensino médio*. 2021. 208 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, James; KALANTZIS, Mary; KRESS, Gunther; LUKE, Allan; LUKE, Carmen; MICHAELS, Sarah; NAKATA, Martin. *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. (org. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e Letramento Digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.). *Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHAGAS, Viktor. *A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital*. Salvador: EDUFBA, 2020.

DI FANTINI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *Revista de Estudos Linguísticos Veredas*, v. 7, n.1 e n. 2, p. 95-111, 2003.

DONATONI, Grasiela. *Livro didático de Língua Portuguesa e as tecnologias digitais: uma rede (des) conectada entre o discurso e a prática?* 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019.

FERREIRA, Marcelo Luiz Vergílio. *Os multiletramentos por meio dos gêneros textuais digitais: práticas das linguagens nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPR, Curitiba, 2022.

FUCHS, Angela Maria Silva; FRANÇA, Maira Nani França; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas. *Guia para normalização de publicações técnico-científicas*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

GÊNEROS digitais por quem é autoridade no assunto: uma abordagem bakhtiniana. *Blog Da Parábola Editorial*. 06 jun. 2016. Disponível em: <https://parabolablog.com.br//index.php/ar/blogs/generos-digitais-por-quem-e-autoridade-no-assunto-uma-abordagem-bakhtiniana>. Acesso em: 26 abr. 2023.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Telma de Carvalho; MOSCHKOVICH, Diego; PAGLIATO, Felipe; SABINO, Kelly; PIMENTEL, Luiz. *Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias* (Ensino Médio). São Paulo: Moderna, 2020.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Trad. Petrilson. Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela Bustos; SANTOS, Cosme Batista dos. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues (Org.). *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014.

KLEIMAN, Angela Bustos. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (Org.) *A new literacies sampler*. Nova York: Peter Lang, 2007.

LIMA, Kassia Suellen Ferreira Correia de. *Os gêneros digitais na construção dos multiletramentos: proposta didática para turmas do 9º ano do ensino fundamental*. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – UPE, Garanhuns, 2023.

LOTTERMANN, Gabriel Fischer. *O gênero discursivo digital podcast aplicado à educação: pressupostos teóricos e práticos*. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Alex George. *Propostas de produções de gêneros digitais em manual escolar de língua portuguesa: por uma perspectiva bakhtiniana*. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2021.

MANIFESTO. *Perifacode*, 2024. Disponível em: <https://perifacode.com/manifesto>. Acesso em: 16 mar. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.); MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MECCA, Édina Menegat. *Multiletramentos e multimodalidade: o design de significados de língua portuguesa e inglesa*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo-RS, 2019.

MENDONÇA, Michelly Ferreira de. *(Multi)letramentos na coleção Cercaína: um olhar a partir do contexto da Amazônia Sul-ocidental*. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

MILESK, Josiani Kely. *Intercâmbios pedagógicos entre escola e sociedade: multiletramentos em cena*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). UNESP, Assis, 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MOR; Walkyria. Prefácio. In: PINHEIRO, Petrilson; AZZARI, Eliane Fernandes (Orgs.). *Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje - Volume 2*; Prefácio de Walkyria Monte Mor. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023.

NUNES, Elisa Akiko Maruyama. *Multi(Letramentos) e curadoria: entre orientações, práticas e livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

PAULINO, Patricia Morgado Milton. *Tutorial em vídeo: uma proposta de multiletramentos para o 8º ano*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – UFB, Salvador, 2020.

PREZI. Engajamento real em um mundo cada vez mais virtual. *Prezi*, 2024. Disponível em: <https://prezi.com/pt/>. Acesso em: 09 set. 2024.

PROPP, Vladimir. *Comichidade e Riso*. Tradução de Aurora Fornioni e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ática, 1992.

RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Nápoles; SOBRINHO, Jerônimo Coura Sobrinho; SILVA, Rogério Barbosa da (orgs.). *Linguagem, tecnologia e Educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

RIBEIRO, Leila Alves Medeiros; GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Letramento Informacional e Midiático para professores do século XXI. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 203–221, 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/51891>. Acesso em: 1 jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.19132/1808-5245212.203-221>.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias e linguagem*. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 184-207, 2005.

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

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempo de WEB2. *The Especialist*, v. 38, p. 1-20, 2017.

SILVA, Wagner Rodrigues. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. *Linguagem & Ensino* (UCPel. Impresso), v. 15, p. 387-418, 2012.

SILVA, Wagner Rodrigues; GONÇALVES. Pesquisas a serem lembradas na Linguística Aplicada: participante e pesquisa-ação. In: SILVA, Wagner Rodrigues; GONÇALVES, Adair Vieira; GOIS, Marcos Lúcio de Souza. *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e*

Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002. DOI:
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

STREET, Brian Vincent. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian Vincent; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Práticas e eventos de letramento*. Glossário do Ceale. 2014. Disponível em:
<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>.
Acesso em: 28 ago. 2024.

VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas do método sociológico da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.