

Multiletramentos em materiais didáticos na rede pública de ensino do Paraná

Multiliteracies in teaching materials in the public education system of the State of Paraná

Bruno dos Santos de Castro Brito ¹
Rosane de Mello Santo Nicola ²

RESUMO

Este artigo visa examinar práticas de multiletramentos sobre o gênero notícia promovidas em materiais didáticos disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR) aos docentes de turmas do 6.º ano do ensino fundamental, no período pandêmico de março/2020 a setembro/2021. Realiza-se, então, uma pesquisa de natureza qualitativa-quantitativa, com base em Menegassi (2009), Solé (1998) e Baltar (2004) e uma pesquisa documental com a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011) aplicada no software ATLAS.ti. Para tanto, coletou-se uma amostragem de 11 arquivos ppt (248 slides) e um enunciado de produção textual sobre o gênero notícia, todos compartilhados com docentes via RCO+Aulas e com discentes do 6.º ano do ensino fundamental via Google Classroom. Como resultados, por meio desse corpus, foi possível perceber que esses materiais de apoio ao docente propõem práticas pouco promotoras de multiletramento, dado que não abrangem um trabalho com textos autênticos e multimodais como o gênero notícia; por outro lado, identificam-se práticas de letramentos em leitura e produção escrita. Por fim, os resultados parecem apontar que essa consequência decorre de uma alta valorização da literalidade do discurso e pouca exploração das diferentes semioses presentes nos textos da contemporaneidade. Diante disso, ressalta-se o papel fundamental do professor na garantia de uma pedagogia dos multiletramentos.

Palavras-chave: Multiletramentos. Gênero notícia. Material didático.

ABSTRACT

This article aims to examine (multi)literacies practices on the news story genre promoted in teaching materials made available by the State Department of Education of Paraná (Seed-PR) to teachers of 6th-grade elementary school classes, during the pandemic period from March/2020 to September/2021. A qualitative-quantitative research is then conducted, based on Menegassi (2009), Solé (1998) and Baltar (2004), along with a documental research using the content analysis technique (Bardin, 2011) applied in the ATLAS.ti software. For this purpose, a sample of 11 ppt files (248 slides) and a textual production prompt on the news story genre were collected, all shared with teachers via RCO+Aulas and with 6th-grade elementary school students via Google Classroom. As a result, through this corpus it was possible to realize that those teacher support materials propose practices that do not promote (multi)literacies, since they do not include work with authentic and multimodal texts such as the news story genre; on the other hand, literacy practices in reading and written production are identified. Finally, the results seem to indicate that this consequence stems from a high valuation of the literality of discourse and little exploration of the different semioses present in contemporary texts. Therefore, the fundamental role of the teacher in ensuring a pedagogy of multiliteracies is emphasized.

Keywords: Multiliteracies. News story genre. Teaching materials.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba/PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4461-8294>. E-mail: brunobrito1@ufpr.br.

² Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Curitiba/PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4077-648X>. E-mail: rosane.nicola@pucpr.br.

1 INTRODUÇÃO

A educação nacional e internacional utilizou diferentes recursos para garantir, minimamente, o acesso às aulas a todos os discentes durante a pandemia do vírus (SARS-CoV-2) – causador da doença respiratória aguda: COVID-19. Todavia, os impactos causados em crianças e adolescentes foram grandes – desde traumas emocionais pela perda de entes queridos até a ruptura do processo de aquisição dos conhecimentos básicos pela falta de acesso ao ensino presencial, gerando aumento da evasão escolar. Nesse sentido, uma pedagogia de emergência se fez necessária para conter os efeitos do cenário pandêmico.

No Estado do Paraná, uma das primeiras medidas de prevenção da expansão da doença foi o fechamento de todas as escolas municipais, estaduais e privadas. Em caráter de urgência, as instituições educacionais privadas aderiram ao ensino síncrono e assíncrono. Entretanto, o ensino público, evidentemente, por questões socioeconômicas, enfrentou dificuldades de adaptação; por exemplo, discentes que não possuem computadores/celulares nem acesso à *internet*. Isso posto, a responsabilidade pela criação de um plano emergencial que garanta o alcance do ensino a toda rede pública na unidade federativa é da Secretaria da Educação do Estado do Paraná (Seed-PR). Uma das ações adotadas pela Seed-PR foi a disponibilização de materiais didáticos on-line e impressos aos discentes. Conseqüentemente, é pertinente a análise da base teórica que fundamenta esses recursos didáticos e sua qualidade – com um olhar direcionado para as práticas de letramento/multiletramentos no ensino de língua portuguesa na educação básica.

Partindo da influência da Seed-PR no ensino e aprendizado ao distribuir materiais de apoio aos docentes da rede estadual, o estudo tem o intuito de responder ao seguinte problema de pesquisa: quais as práticas de multiletramentos sobre o gênero notícia promovidas em materiais didáticos disponibilizados aos docentes de turmas do 6º ano do ensino fundamental, em escolas públicas do Paraná? Assim, o objetivo da pesquisa é examinar práticas de multiletramentos sobre o gênero notícia promovidas em materiais didáticos, disponibilizados pela Seed-PR aos docentes de turmas do 6º ano do ensino fundamental.

Para fundamentar este trabalho, recorre-se aos estudos sobre leitura/multiletramentos, realizados por Menegassi (2009), Rojo (2012) e Soares (2021), respectivamente, a partir dos quais se dialoga com outros autores da área da Linguística Textual.

A delimitação do estudo constitui-se da fundamentação teórica sobre leitura e suas perspectivas, gêneros textuais e material didático, no Estado do Paraná. Posteriormente, são elencados os procedimentos metodológicos, a análise do *corpus* amostral, e, por fim, as considerações finais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa-quanto, com ênfase na abordagem qualitativa, visto que privilegia a interpretação dos dados, em lugar da quantificação, conforme explicam Strauss e Corbin (2008, p. 23): “com o termo ‘pesquisa qualitativa’ queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação”. Além disso,

empregou-se a pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (1992, p. 50), compreende levantamento de material já publicado sobre a temática.

No que diz respeito à seleção do *corpus*, utilizou-se pesquisa documental, a partir do planejamento da Seed-PR, 2º trimestre de 2021, com enfoque na seleção de 11 arquivos .ppt (248 slides), e uma proposta de produção de texto sobre o gênero notícia, todos compartilhados simultaneamente com docentes via RCO+Aulas e com discentes do 6º do ensino fundamental via *Google Classroom*.

No planejamento da Seed-PR, os arquivos estão organizados por aula em conjuntos de slides mais exercícios com duas questões de múltipla escolha, totalizando 11 aulas. Inicialmente, todos os arquivos foram salvos em .PDF e organizados em duas pastas intituladas *Atividades* e *Slides*. Após isso, fez-se a conversão dos arquivos em .docx (documento do Word) e separaram-se as 32 perguntas presentes nos slides. Por fim, os dados foram exportados para o software de análises qualitativas: ATLAS.ti 22³, um programa de computador criado em 1989 por Thomas Muhr, na Alemanha.

De acordo com Bardin (2011), para que uma unidade de registro faça sentido, é preciso explicitar seu contexto. Assim, neste software, os dados foram codificados com as seguintes unidades de registro: Propostas do Estado: Prática de letramento/multiletramento em leitura (PE – PLL) e Propostas do Estado: Prática de letramento/multiletramento em produção escrita (PE – PLPE). Contudo, para que isso faça sentido tanto para o leitor quanto para o analista, Bardin (2011) recomenda extrair o contexto em que a unidade de registro foi estabelecida, para que a análise seja realizada de forma contextualizada. Portanto, cada pergunta corresponde a uma unidade de contexto que, no programa de computador, é denominada *quotation* (citação).

As duas primeiras fases são pré-análise, identificada como etapa de organização, incluindo a leitura flutuante, e exploração do material, que corresponde à identificação de categorias de análise (Bardin, 2011). No software, essas etapas são organizadas em notas denominadas *memos*, a partir das quais o programa organiza as redes semânticas relativas aos *memos* e às citações relacionadas com as categorias codificadas, conforme APÊNDICE A.

Essas redes permitem a descrição analítica que abrange a inferência e a interpretação dos dados, etapas da terceira fase da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Finalmente, incluíram-se categorias teóricas de Menegassi (2009) e Solé (1998) sobre leitura e o software gerou um quadro automático das questões codificadas como PLL. Também foi gerado automaticamente um quadro de enunciados de produção textual (PLPE) propostos pela Seed-PR, no período de março de 2021 a junho de 2022.

3 LETRAMENTO, LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

À medida que o tempo avança, observa-se uma “especialização” crescente do ensino nos espaços escolares, resultando, por vezes, em um afastamento significativo entre a escola, o aprendizado e as práticas de vida. A estrutura educacional é erigida com base em conteúdos que frequentemente não se conectam de maneira significativa com as práticas sociais do corpo discente. Sob tal perspectiva, é como se as instituições de ensino se encontrassem envoltas por uma “redoma de vidro”, dificultando a transição dos alunos para o mundo exterior e sua participação em práticas letradas cada vez mais exigentes

³ Mais informações sobre o software, acesse em: <https://atlasti.com/pt>.

na contemporaneidade, permeadas por textos escritos, orais e multimodais. Diante dessa problemática, surge a indagação sobre o que representa ler e escrever nos dias atuais. Como superar um sistema educacional que não dialoga efetivamente com a linguagem da época e que se fundamenta em uma língua muitas vezes fechada? São esses questionamentos que instigam as reflexões sobre o *letramento*, considerando que, “as demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 135).

A primeira contribuição significativa para a compreensão do letramento foi apresentada por Brian Street, um professor e antropólogo britânico, na Inglaterra, em 1984. Street introduziu a distinção entre dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo, de forma concisa, refere-se às práticas sociais predominantemente escolares, caracterizadas por uma linguagem fechada e inflexível. Por outro lado, o modelo ideológico está associado a práticas sociais que empregam uma linguagem enriquecida por valores, relações humanas e complexidades do cotidiano (Street, 1984). Essa diferenciação ressalta a importância de considerar o letramento não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma prática social intrinsecamente ligada a contextos culturais, sociais e ideológicos mais amplos.

No Brasil, no final do século XX, as mudanças exponenciais nos cenários político, econômico, social, científico, tecnológico, educacional etc., começam a suscitar questionamentos sobre a concepção da língua como algo fechado e inflexível, ou seja, “surtem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 116). Nesse contexto, o ensino começa a ser repensado, uma vez que um cidadão meramente alfabetizado não poderá participar plenamente de diversos papéis na sociedade. Surgem, então, as primeiras discussões sobre o letramento no contexto brasileiro. Magda Soares, uma das primeiras autoras no Brasil a refletir sobre a noção de letramento, define-o como:

[...] um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2021, p. 44).

Essa ideia de estado ou condição, expressa por Soares, é fundamental para compreender o processo transformador do letramento no indivíduo e em seu mundo. Ela ressalta que o letramento não se limita à aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, mas representa um engajamento ativo em diversas práticas sociais, abrangendo a interação com diferentes formas de linguagem. Além disso, aluno pode ser considerado em processo de letramento com suas primeiras práticas de leitura e escrita (Bernardes; Catelão, 2016). Dessa forma, a perspectiva de “estado” ou “condição” proposta por Soares amplia o entendimento do letramento como um fenômeno dinâmico e integrado ao contexto social mais amplo. Ademais, a autora desempenha um papel crucial ao colocar ordem na concepção de letramento no Brasil, destacando que “quando uma nova palavra surge na língua, é sinal de que um novo fenômeno surgiu e precisa ser nomeado” (Soares, 2021, p. 44).

A partir dessa compreensão, é possível adentrar a discussão sobre os letramentos, reconhecendo a pluralidade que os permeia. Existem diferentes tipos e níveis de

letramentos, refletindo a diversidade de nichos e trânsitos nos quais o ato de ler e escrever se manifesta (Soares, 2021). O letramento é, portanto, plural, abrangendo uma variedade de contextos sociais, culturais e comunicativos.

Essa pluralidade se expande ainda mais ao considerarmos os "multiletramentos". O conceito, proposto pelo Grupo Nova Londres (doravante, GNL), conforme explicado por Rojo (2012), destaca, em manifesto, a importância de as escolas adotarem os novos letramentos emergentes de caráter hipermediático na contemporaneidade, resultado das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e da multiplicidade cultural em sala de aula. Além disso, ressalta a multiplicidade de canais de comunicação, mídia e a projeção da diversidade linguística e cultural. O que antes era focalizado exclusivamente na escrita, letramento e letramentos, ganha uma nova dimensão com os multiletramentos, advogando a importância de letramentos específicos, como científico, matemático, digital, cartográfico, visual, literário, entre outros. De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 35):

Ainda para o Grupo de Nova Londres, o conceito de multiletramentos englobaria duas multiplicidades indicadas pelo prefixo multi-: (a) multiplicidade de culturas - multiculturalismo; (b) multiplicidade de linguagens/multissemiose e de mídias.

Portanto, é interessante observar como ocorre a expansão do conceito de letramento para abranger as diversas formas de linguagem e comunicação presentes na sociedade contemporânea. A compreensão dos multiletramentos destaca a necessidade de considerar não apenas a habilidade de ler e escrever, mas também a competência em diversas linguagens e modos de expressão. Isso torna-se fundamental para a participação plena e ativa em uma sociedade cada vez mais diversificada e globalizada, exigindo dos currículos escolares uma abordagem voltada para a pedagogia dos multiletramentos, também discutida pelo grupo (Rojo; Moura *et al.*, 2012).

4 LEITURA, PRODUÇÃO ESCRITA E SUAS PERSPECTIVAS

Nos contextos escolares, comumente, é idealizada uma relação entre leitura e escrita como causa/consequência – quem lê, inevitavelmente, escreve bem. Contudo, a leitura é apenas uma das condições que possibilitam o sucesso da escrita; assim como a escrita é resultado de um contínuo processo de práticas que levam a seu aprimoramento (Antunes, 2009). Nessa perspectiva, a escola, sendo a principal agência dos letramentos, precisa refletir se ocorre a promoção de práticas pedagógicas que contemplem esse contínuo processo.

4.1 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA

A sociedade contemporânea, com o advento da era digital, vem exponencialmente transformando a forma como os discentes lidam com a leitura, visto que os espaços virtuais demandam dos usuários a leitura de diferentes gêneros textuais, mobilizando o letramento, que conforme conceitua Soares (2021), é o estado ou condição de indivíduos que não apenas são alfabetizados, mas que fazem o uso da escrita e da leitura em suas práticas sociais.

Na Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a leitura por meio de um eixo que "[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da

interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2018, p. 71). Nesse sentido, infere-se, a partir de Rojo e Barbosa (2015), que a BNCC considera as práticas de leitura com base no segundo *multi* dos multiletramentos: a multiplicidade de linguagens/multissemiose e de mídias. Portanto, é nesse momento que a pedagogia dos multiletramentos pode ser trazida, explorando a leitura de diferentes gêneros discursivos com multiplicidades culturais (primeiro *multi*), ampliando o escopo para incluir diferentes modalidades de linguagem, como visual, sonora, digital, entre outras. Em vista disso, focos distintos de trabalho com a leitura podem ser adotados em sala de aula, como: enfoque no autor, texto, leitor ou a interação entre autor, texto e leitor, conforme indicado por Menegassi (2009). Ademais, a compreensão dessas diferentes perspectivas torna-se essencial para os docentes de língua portuguesa, auxiliando na estruturação de um ensino mais abrangente – em virtude da influência que as concepções acarretam na formação de leitores críticos, reflexivos e atuantes em sociedade.

Nesse contexto, espera-se das instituições de ensino a formação de leitores competentes⁴. Sob tal objetivo, utilizam-se diferentes processos avaliativos, sendo o mais recorrente o uso de perguntas de interpretação textual. Pensando no desenvolvimento dessas perguntas, Menegassi (2009) explica que o trabalho com a construção de perguntas deve considerar alguns pontos essenciais, orientados pela literatura sobre leitura e pressupostos da Linguística Aplicada: (i) a perspectiva de leitura escolhida; (ii) a metodologia de trabalho com a leitura, conforme o conceito definido; (iii) o objetivo da leitura; (iv) o gênero textual selecionado; (v) a distribuição das questões oferecidas ao texto.

Nesse sentido, a leitura estabelece algumas focalizações, dentre elas, o foco no autor, a partir do qual se espera que o alunado apenas compreenda as ideias do produtor do texto – desconsiderando os conhecimentos prévios do leitor. Essa perspectiva é aplicada em perguntas que iniciam com: “o que o autor quis dizer com...”, “segundo o autor...”, entre outras formas. Em seguida, a leitura com foco no texto apenas exige do aluno que busque informações explícitas, visto que “tudo está no texto”; são exemplos, perguntas que solicitam localizar trecho/palavra para compreender ou justificar informações (Menegassi, 2009).

Nos ambientes escolares, também é possível encontrar trabalhos com a leitura focalizada no leitor em cujo contexto o aluno tem seus conhecimentos prévios requeridos. Entretanto, essa concepção pode ser muito aberta, considerando qualquer resposta como válida; são exemplos perguntas que solicitam do alunado comentários, opiniões, justificativas, conclusões e explicações. Por fim, a leitura com foco na interação autor-texto-leitor busca o diálogo entre os interlocutores. Menegassi (2009) cita o exemplo do docente que realiza a leitura de um poema com os discentes e, posteriormente, elenca perguntas que “brincam” com os implícitos do texto. A partir desse exemplo, pode-se refletir sobre como a atuação do docente em produzir e organizar questões a partir dessas diferentes perspectivas permite o desenvolvimento da competência leitora dos discentes.

Além disso, Solé (1998) classifica as perguntas produzidas pelos docentes em três categorias: (i) perguntas de resposta literal; (ii) perguntas para pensar e buscar; (iii) perguntas de elaboração pessoal. No primeiro item, as respostas das perguntas são

⁴ “O leitor competente é aquele capaz de desencadear um processo de interação com o texto, levando em conta os aspectos cognitivos (diferentes objetivos, conhecimentos e estratégias) e os aspectos discursivos (os outros discursos que trazem significação ao texto)” (Angelo; Menegassi, 2008, p. 131).

extraídas diretamente do texto, mas o processo vai além de uma cópia literal, exigindo que o leitor compreenda e busque ativamente as informações no texto para produzir as respostas. Já no segundo item, o aluno-leitor constrói a resposta a partir das inferências que ele produz, relacionando-as com o texto. Por fim, as perguntas de elaboração pessoal, que não são obtidas no texto, requerem do aluno a relação de seus conhecimentos prévios com a temática da pergunta. Dessa forma, ao integrar as categorias de perguntas de Solé (1998) com as distintas perspectivas de leitura apresentadas por Menegassi (2009), pode-se perceber uma contribuição significativa para o desenvolvimento da competência leitora dos discentes.

4.2 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO ESCRITA

A produção escrita nas escolas brasileiras parece ainda ser vista como produto e não como processo – em geral, os alunos escrevem uma “redação escolar” sobre algum tema proposto e recebem uma nota em uma única versão. A esse respeito, Geraldi (1997) elenca condições de produção textual que podem superar essa artificialização do trabalho com o texto escolar, tornando-o parte integrante do cotidiano de uso efetivo de leitura e escrita na sociedade. Para tanto, devem ser considerados os seguintes itens:

(a) e tenha o que dizer; (b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; (c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; (d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (...); e (e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (Geraldi, 1997, p. 160).

Nesse sentido, o enunciado proposto pelo professor para a produção de texto escrito requer condições de produção que simulam contextos reais de uso da língua. A condição (a) refere-se à temática, requerendo dos educandos leitura, interação e pesquisa, visto que para escrever sobre um tema, é necessário recortá-lo bem, para selecionar fontes, informações e associá-las. Já a condição (b) diz respeito à intenção, à finalidade ou ao propósito do texto, que mobiliza escolhas linguísticas e discursivas da parte do discente. A terceira condição (c) refere-se ao interlocutor – que não deve limitar-se somente ao professor como leitor dos textos do aluno, visto que dessa forma se rompe com a noção de língua como fato social, cuja principal característica é a interação verbal (Bakhtin, 2006). Em relação aos alunos, ter em mente um interlocutor enquanto escrevem um texto, mobiliza escolha vocabular, imagem que pretende expressar, argumentos etc. Por fim, a condição (d) trata do gênero textual, isto é, do modo como deve ser escrito o texto, segundo características adequadas a um contexto (Bakhtin, 2006).

Essas condições apontadas por Geraldi (1997) legitimam-se parcialmente na Educação Básica, a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018), na área de linguagens do ensino fundamental, especificamente, em língua portuguesa, ao propor consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos, apontando alguns constituintes que devem ser considerados em sua construção. Assim, o documento expõe: (i) respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar de si mesmo; (ii) ao público-alvo; (iii) ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção vai circular; (iv) às especificidades do gênero textual. Além disso, deve-se refletir:

Sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiótica e características da conectividade (Brasil, 2018, p. 77).

Dos itens que constam na BNCC, Geraldi (1997) já explicou duas condições, sendo o interlocutor desejado e o gênero discursivo. Entretanto, faltam condições como a finalidade. Para Menegassi (2003), em um contexto real de uso da língua, a finalidade da produção é determinada pela relação do sujeito e sociedade que lhe exige uma manifestação escrita; e pela temática. Por fim, uma condição importante para encerrar o processo de produção textual é a publicização, pois é nessa fase que os alunos encontram seus interlocutores e se reconhecem como autores (Simões *et al*, 2012).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) conceitua que o eixo da produção de textos “[...] compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 76). Ademais, assim como a leitura, não se deve desenvolver um trabalho escrito de forma genérica e descontextualizada, mas por meio de contextos reais do uso da língua.

O documento também orienta que o tratamento das práticas pedagógicas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão da língua, dentre elas

[...] desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semióticas apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc (Brasil, 2018, p. 78).

Em vista disso, no processo de ensino e aprendizagem de produção escrita na escola, o docente assume o papel de avaliador dos textos desenvolvidos pelos educandos e garantidor do que prevê a BNCC, isto é, a orientação de produção de múltiplos gêneros textuais em sala de aula. Nessa condição, criam-se dois momentos estanques: a entrega do enunciado da proposta de produção e a avaliação do texto produzido pelo aluno (Menegassi, 2003).

5 O GÊNERO NOTÍCIA

A língua manifesta-se por meio de enunciados (escritos e orais) concretos e únicos, especificamente adotados em campos de atuação do corpo social. Nesse sentido, cada situação comunicativa demanda um conteúdo temático, estilo e uma construção composicional bem delimitada. Considerando esses aspectos, os gêneros textuais se constituem em “tipos relativamente estáveis de enunciados, [...] denominados como gêneros do discurso” (Bakhtin, 2006, p. 262). Além disso, Gaydeczka (2007) explica que os gêneros textuais são resultados de situações reais de uso da língua. Mediante isso, é necessário o conhecimento de suas propriedades, elementos estruturantes e funções para compreender e utilizar a língua de forma clara.

Nas situações sociocomunicativas, ser um cidadão informado é primordial, e, com a ampla variedade de gêneros difundidos na sociedade, o gênero notícia permite cumprir esse requisito. A presença desse gênero em diferentes suportes caracteriza-o como proveitoso em situações sociais, profissionais e pessoais dos indivíduos. Para Silva (2011), o conteúdo de uma notícia é caracterizado por expor aos leitores fatos/acontecimentos

tanto atuais como mais remotos (notícia histórica), seja de forma mais breve ou extensa. Assim, as notícias não são apenas novidades, visto que existem notícias de acontecimentos não tão recentes e de caráter não tão inusitado (*fait-divers*), desde o relato de fatos mais “fúteis” até as notícias que dão ciência de acontecimentos históricos e políticos. Nesse sentido, o gênero visa:

[...] estabelecer a comunicação entre os membros da comunidade discursiva jornalística e leitores de jornais e revistas, através da divulgação de fatos e acontecimentos novos ou mais remotos [...], informando a população sobre algo ou alguém (Silva, 2011, p. 7).

No que tange à estrutura composicional, Baltar (2004) explana que o gênero notícia é constituído por um título principal e outro auxiliar, o lide e o corpo da notícia. O título principal sintetiza a temática e o auxiliar, que é um pouco maior, ampara a compreensão do primeiro título. O segundo constituinte do gênero é o lide – palavra que vem da língua inglesa *lead* que significa “guia” ou “o que vem a seguir”. No jornalismo, tem como função responder perguntas primordiais para relatar uma história de forma curta. Geralmente, o lide é a parte introdutória e deve responder a seis perguntas: o quê, quando, quem, onde, como e por quê. No corpo da notícia, realiza-se detalhamento e complementação das informações expostas no lide, possibilitando ao autor enriquecer o texto com falas de entrevistados envolvidos no fato relatado e o uso de imagens como recursos comprobatórios.

O linguista Van Dijk (1986) denomina a estrutura composicional da notícia como superestrutura. Segundo o autor, o gênero apresenta as seguintes categorias de superestrutura: (i) summary – sumário/resumo; (ii) episódio – eventos ou acontecimentos; (iii) background; (iv) episódio – consequências; (v) comentários. Em relação à última categoria, é importante mencionar que confere ao texto noticioso um grau de subjetividade, apesar do pressuposto de impessoalidade da notícia defendido pelo jornalismo. Esse autor também argumenta que, apesar de a notícia possuir uma regularidade de forma e conteúdo, o gênero pode sofrer variações e mudanças, visto que não é rígido e inflexível ao extremo. Diante disso, Van Dijk (1986) cria diferentes espécies vinculadas ao gênero notícia: notícia-típica, sub-retranca (box), chamada, frases, *fait-divers*, notas, memorial e texto-legenda.

Portanto, é evidente que o gênero notícia apresenta complexidade, considerando-se, também, que busca nível de linguagem semiformal, para alcançar uma diversidade de leitores, porém conforme a norma padrão da língua (Baltar, 2004). Além disso, trata-se de um texto de natureza informativa, adotando a perspectiva em terceira pessoa, e caracterizando-se por uma tipologia textual predominantemente descritiva e narrativa. Pode, ainda, incorporar outras sequências tipológicas, como a explicativa, ao citar as falas das personagens envolvidas no fato noticioso. Pode ser considerado um gênero hipermediático, quando circula em ambientes e suportes digitais. Portanto, é um gênero “composto de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo; Moura *et al.*, 2012, p. 19).

Desse modo, é imprescindível a inserção desse texto no ensino de língua portuguesa no ambiente escolar contemporâneo, o que possibilita “estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos” (Brasil, 2018, p. 77). Além disso, o aprendizado torna-se mais intuitivo quando é mobilizado um trabalho que envolva diferentes linguagens em um

único gênero, pois rompe com o tradicionalismo que parece estar enraizado nas instituições públicas do país.

6 MATERIAL DIDÁTICO NO PARANÁ E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

O documento orientador para educação básica do Estado é o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* – que surgiu após a homologação realizada pelo Ministério da Educação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017)⁵. Esse documento de caráter normativo estabelece o conjunto orgânico e de progressão das aprendizagens fundamentais que todos os discentes devem desenvolver durante os anos e as modalidades da Educação Básica, sendo obrigatória nos currículos das escolas de todo o país. Nesse sentido, os planejamentos escolares devem estar em consonância com o documento.

Isso posto, é relevante destacar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm exercido um impacto significativo na vida de muitos indivíduos, promovendo uma transformação notável na maneira como vivem. A conectividade crescente de uma parcela da sociedade é um reflexo desse processo de mudança. É importante reconhecer que essas transformações podem variar de acordo com contextos e realidades específicas.

Os aparelhos como *smartphones*, computadores, *tablets* etc. possibilitam que os usuários realizem compras pela *internet*, conversem com pessoas ao redor do mundo, enviem mensagens instantâneas, entre outros diferentes recursos. Diante disso, com a educação não seria diferente; hoje, no mercado digital existem múltiplas ferramentas voltadas para o auxílio do ensino de língua portuguesa, inglesa, matemática e as outras áreas do conhecimento. Na educação pública do Paraná, já existem iniciativas para as escolas se adequarem a essa nova realidade com ferramentas on-line para docentes, *softwares* para discentes como a plataforma Redação Paraná, que na versão 1.0.2, tem como objetivo “[...] subsidiar a promoção da escrita de forma dinâmica e inovadora” (Paraná, 2022, sem paginação) e recursos como o Educatron⁶.

Nas escolas públicas desse estado, é exigido que a ferramenta supramencionada faça parte do trabalho de docentes de língua portuguesa. Entretanto, uma formação continuada se faz necessária para todo o corpo docente da rede, visando a apropriação tecnológica dos novos recursos digitais pelos professores das redes de ensino público do Paraná.

Além disso, no Estado, utiliza-se o Registro de Classe On-line (RCO) – um *website* que possibilita ao docente registrar conteúdos, avaliações e frequência dos discentes nas escolas públicas de forma on-line. O sistema é coordenado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR). Em 2020, devido ao cenário pandêmico, o *website* foi reformulado e recebeu o nome de RCO+Aulas – com um novo módulo integrando: planejamento trimestral, planos de aulas, *slides* e atividades prontas para o docente. Esses instrumentos de apoio aos educadores foram elaborados a partir da escolha de uma única coleção de livros didáticos para todo o Estado, veiculados a partir dos aplicativos: Aula Paraná, *Google Classroom* e *Google Meet*. Nesse sentido, responsabiliza-se pelo

⁵ O processo seguiu as orientações do Conselho Nacional de Educação, (CNE), no Parecer nº 15/2017 – CNE/CEB, e as suas determinações constantes da Resolução n.º 02/2017 – CNE/CEB.

⁶ Smart TV de 43 polegadas com computador, webcam, microfones, teclado com mousepad e pedestal regulável integrados.

desenvolvimento dos materiais a Superintendência da Educação, que define todas as orientações de produção com alicerce no Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep).

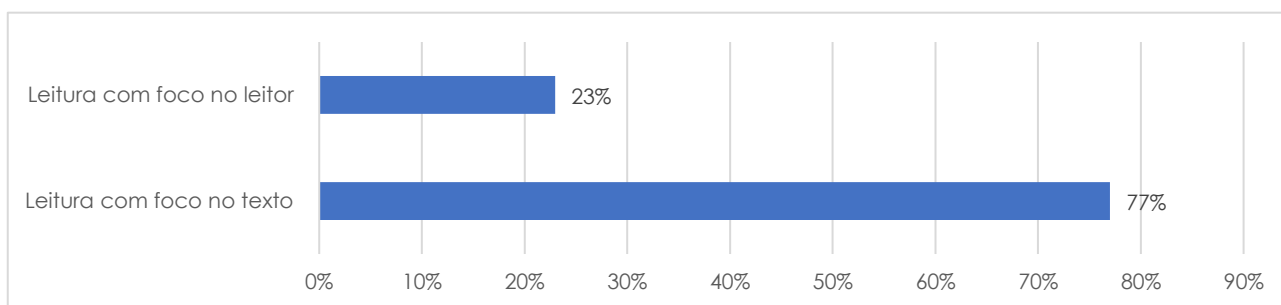
7 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir do *corpus* amostral constituído pelos 248 *slides*, extraiu-se 32 perguntas codificadas em Propostas pelo Estado (PE), sendo 26 (81%) “subcodificadas” como práticas de letramento/multiletramento em leitura (PLL) e 6 (19%) como práticas de letramento/multiletramento em produção escrita (PLPE). Assim, pode-se considerar que esses recursos didáticos, majoritariamente, priorizam a leitura como prática de linguagem (CREP, 2021) – circunstância evidente no planejamento da Seed-PR, do 2º trimestre de 2021.

Nesse sentido, a perspectiva de ampliar repertório verbal e sociocultural dos educandos a partir da leitura é uma iniciativa essencial para a produção de textos escritos. Isso se evidencia em 6 questões propostas nos *slides*, sendo a produção de um cartaz (*Aula 58*, p.2), título principal e auxiliar (*Aula 84 e 86*, p.1 e 2), o lide (*Aula 85 e 86*, p. 2) e o corpo da notícia (*Aula 86*, p.3). Assim, nota-se que existe uma Sequência Didática (SD), isto é, há uma preocupação com as etapas de produção escrita, entretanto, esse não é o foco deste trabalho, mas sim examinar práticas de multiletramentos sobre o gênero notícia promovidas em materiais didáticos disponibilizados pela Seed-PR aos docentes de turmas do 6º ano do ensino fundamental.

Ao observar as perguntas de leitura realizadas nos *slides*, pode-se perceber que estão orientadas para a produção escrita do gênero notícia. Conforme explica Menegassi (2003), nesse processo, alguns quesitos essenciais precisam permear esse trabalho, dentre eles, o enfoque da leitura. No Gráfico 1, apresentam-se os diferentes focos empregados nas 26 questões dos slides codificados como PLL no ATLAS.ti.

Gráfico 1: Perspectivas de leitura empregadas nas 26 questões (PLL)



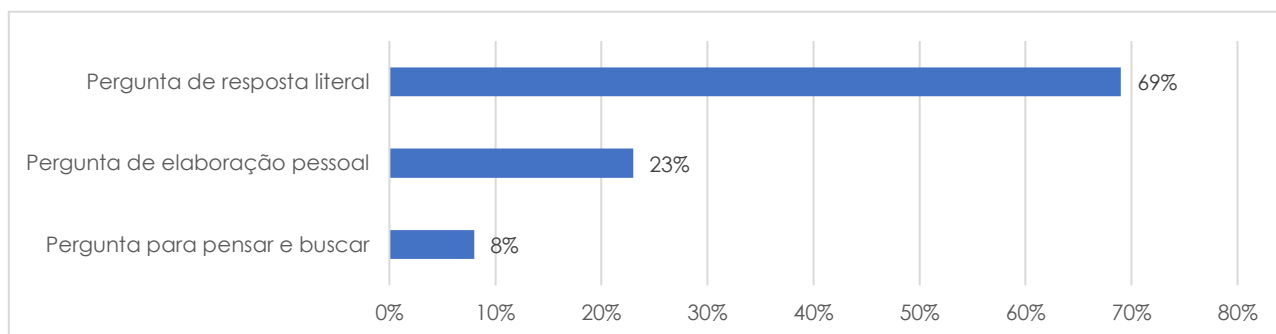
Fonte: Elaborado por Brito e Nicola (2022)

O gráfico mostra que das 26 questões, 20 (77%) focalizam o trabalho da leitura no texto, ou seja, trata-se de uma busca de informações explícitas nos trechos utilizados como base para interpretação; 6 (23%) focalizam o trabalho da leitura no leitor – perspectiva que exige do alunado apenas a compreensão de informações explícitas, visto que “tudo está no texto”. Dessa forma, parece não haver questões com foco na interação autor-texto-leitor. Conforme explica Menegassi (2009), a leitura ideal busca o diálogo entre os interlocutores por meio do texto.

Nesse contexto, além de o docente estar consciente de qual enfoque deseja utilizar em um trabalho de interpretação textual, precisa identificar também as possíveis respostas

adequadas a cada pergunta, produzindo um gabarito coerente. Assim sendo, Solé (1998) caracteriza as perguntas elaboradas pelo docente em três categorias; no *corpus* amostral desta pesquisa, essa caracterização estabeleceu-se conforme ilustra o Gráfico 2, sendo necessário destacar que em cada questão há entre uma e quatro perguntas.

Gráfico 2: Classificação das 26 questões de leitura (PLL)



Fonte: Elaborado por Brito e Nicola (2022)

O Gráfico 2 demonstra que 20 perguntas são de resposta literal, isto é, cópia direta de trecho encontrado no texto; 8 são de elaboração pessoal, requerendo do aluno uma articulação entre o texto lido e seus conhecimentos prévios. Esse tipo de pergunta, comumente associada à leitura focalizada no leitor, promove um “vale-tudo” (Menegassi, 2009) de interpretação pessoal que pode gerar leituras equivocadas e incoerências. Por fim, 2 perguntas são para o leitor pensar e buscar, ou seja, fazer inferências, deduções a partir de elementos do texto, contexto oportuno para explorar diferentes semioses do gênero notícia.

A título de exemplo, seleciona-se uma questão de cada tipo de pergunta de interpretação classificada por Solé (1998) no material proposto pela Seed-PR, analisando-as.

Figura 1: Questão de resposta literal (Slide, Aula 60)

ATIVIDADE 1

O título da notícia tem a intenção de chamar a atenção do leitor, a fim de que ele leia o texto. Releia o título da notícia.

Após Réveillon, garis retiram 290 toneladas de lixo de Copacabana

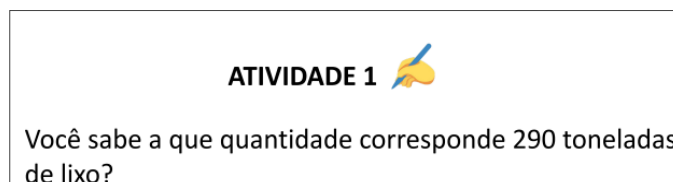
Explique o que mais chama a atenção?

Fonte: Seed-PR (2021)

Nessa questão, além de ter uma pergunta literal, o enunciado introdutório sobre o título da notícia contribui para a aprendizagem sobre o gênero título, porém está incompleto, visto que ao informar o propósito, não esclarece quais estratégias são empregadas para chamar atenção do leitor; e ainda, o trecho “chamar a atenção do leitor” fica incompleto por não explicar que se trata de uma dada informação. Além disso, o título principal de uma notícia não tem somente essa intenção, mas também de síntese da temática noticiada (Baltar, 2004). Gera-se, assim, certa ambiguidade na possibilidade de resposta: réveillon, garis, lixo de Copacabana etc. Então, para que a

resposta seja a esperada (conforme gabarito⁷), seria necessária a reformulação tanto do enunciado como da pergunta. Nesse contexto, perde-se a possibilidade de promoção de uma prática de leitura com um texto multissemiótico (Brasil, 2018), pois elementos como tamanho de fonte, cores, ícones e imagens são perdidos na rediagramação, conforme se confirma no original. A segunda questão escolhida é da Figura 3.

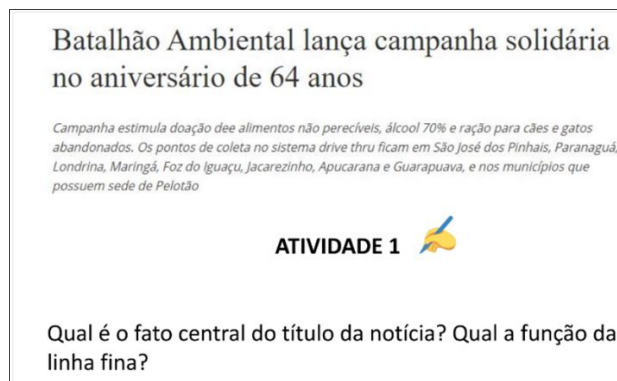
Figura 2: Pergunta de elaboração pessoal (Slide, Aula 59)



Fonte: Seed-PR (2021)

Nessa questão, a estrutura iniciada por *você sabe* define o tipo de pergunta que permite resposta de elaboração pessoal: “não sei”, “não” ou “sim”. Nesse caso, se formulada de outra maneira, pode-se tornar uma pergunta de pensar e buscar (Solé, 1998); por exemplo: “Sabendo que uma tonelada equivale a 1000kg, a que quantidade corresponde 290 toneladas de lixo em quilogramas?”. Para suprir lacunas como essa, a mediação do docente torna-se fundamental no processo, requerendo que conheça as estratégias de leitura propostas pela literatura da área (Menegassi, 2009; Solé, 1998). Como pergunta para pensar e buscar, selecionou-se a da Figura 4.

Figura 3: Pergunta para pensar e buscar (Slide, Aula 84)



Fonte: Seed-PR (2021)

Nesta questão, notam-se duas perguntas com diferentes categorizações – a primeira, uma pergunta de resposta literal e a segunda de pensar e buscar. Verifica-se também que essa questão foi rediagramada e adaptada. Em vista disso, perdem-se oportunidades de exploração das diferentes semioses presentes no texto; por exemplo: “Quais formatações de fontes, geralmente, são empregadas em títulos de notícia?”. Quanto à segunda pergunta, é informado no enunciado da questão que se trata de uma *linha fina*⁸, contudo, comparando esse texto com o original, verifica-se que foi adaptado, ou seja, reescrito quase como um lide, visto que sintetiza as principais informações: o que, quem, onde e por quê. Assim, o que era para ser um título auxiliar “linha fina”, passa a ser

⁷ Resposta no gabarito da Seed-PR: “O que mais chama a atenção é a quantidade de lixo retirada da praia”.

⁸ O termo *linha fina* é utilizado pela área de jornalismo; em estudos linguísticos, a expressão adequada é *título auxiliar* (Baltar, 2004).

um texto não autêntico, isto é, criado para fins didáticos. O original desta notícia revela que não havia título auxiliar, portanto, o texto selecionado precisaria ser outro que tivesse esse elemento.

Outro aspecto importante para a ação ampliada do letramento é a ordenação da produção das questões, visto que esse procedimento apoia o leitor tanto na construção de sentidos do texto lido como na produção escrita do gênero textual resposta (Menegassi, 2009). No caso desta amostra, a ordenação da produção de questões é relevante porque orienta o estudante para a produção do gênero notícia. Nesse sentido, no conjunto de questões propostas pela Seed-PR, há a seguinte ordenação (Quadro 4):

Quadro 4: Ordenação das perguntas e sua respectiva PLL

AULAS/PERGUNTAS	PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LEITURA	PROPÓSITO DA PERGUNTA
AULA 56 (1, 2, 3 e 4)	1 título e 3 trechos de notícia.	1 e 2 – Identificar fato.
		3 – Opinar sobre um fato.
		4 – Identificar a função das aspas.
AULA 57 (1 e 2)	1 título, 1 subtítulo e 1 trecho de notícia.	1 – Opinar sobre um fato.
		2 – Identificar fato e/ou opinião.
AULA 58 (1, 3 e 4)	3 trechos de notícia.	1 – Identificar assunto.
		3 – Identificar fato e/ou opinião.
		4 – Identificar fato e/ou opinião.
AULA 59 (1, 2 e 3)	2 perguntas abertas, 1 título e 1 primeiro parágrafo de notícia.	1 – Refletir sobre um valor numérico.
		2 e 3 – Opinar sobre um fato.
AULA 60 (1, 2 e 3)	2 títulos de notícia e 1 subtítulo.	1 – Opinar sobre um fato.
		2 – Identificar fato.
		3 – Identificar fato e inferir a função do subtítulo.
AULA 61 (1, 2 e 3)	2 lides de notícia e 1 trecho do corpo da notícia.	1 – Identificar o que e onde.
		2 – Identificar quando, como e o porquê.
		3 – Identificar autor e opinar sobre o fato.
AULA 62 (1, 2 e 3)	2 trechos do lide e 1 trecho do corpo da notícia.	1 – Identificar o que e quando.
		2 – Identificar fato.
		3 – Identificar autor e opinar sobre o fato.
AULA 84 (1)	1 título de notícia.	Identificar fato e inferir a função da "linha fina".
AULA 85 (1)	1 lide de notícia.	Identificar o que e quando.
AULA 88 (1, 2 e 3)	1 título de notícia e 2 trechos de notícia.	1 e 2 - Identificar fato.
		3 - Identificar fato e/ou opinião.

Fonte: Elaborado por Brito e Nicola (2022)

A partir do Quadro 4, verifica-se que das 26 questões codificadas como PLL, 24 abordam o gênero notícia; dessas, 7 (29%) são de leitura do título de notícia; 2 (8%) de leitura do subtítulo; 6 (25%) de leitura do lide; 2 (8%) de leitura do corpo da notícia e 9 (38%) de trechos de notícias, cuja estrutura não fica clara no enunciado da questão. Assim, esse conjunto de questões contempla a estrutura principal da notícia: título principal e auxiliar, lide e corpo da notícia. Também explora elementos essenciais para a compreensão desse gênero: distinção entre fato e opinião, inferência da estrutura do lide (o quê, quando, onde, como, quem e por quê) e da função de elementos constituintes do gênero.

Nesse contexto, pode-se refletir que há uma desproporcionalidade de enfoques nas questões propostas como práticas de multiletramentos em leitura; nota-se uma alta

valorização de perguntas de resposta literal (69%). Desse modo, demandam-se do alunado, em geral, inferências explícitas, que podem limitar o desenvolvimento de criticidade. Além disso, a exploração superficial das questões de elaboração pessoal (23%) somada à constante rediagramação permitem inferir um contexto de perda de oportunidades de exploração de um texto multissemiótico (Brasil, 2018), na leitura de textos do gênero notícia e de letramento crítico.

A segunda parte desta pesquisa focaliza a produção escrita da notícia; para tanto, selecionaram-se as questões que propunham produção de texto escrito, conforme Quadro 5.

Quadro 5: Ordenação das perguntas e sua respectiva PLPE

AULAS/PERGUNTAS	PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM PRODUÇÃO ESCRITA
AULA 58 (2)	Produção de um cartaz.
AULA 84 (2)	Produção do título e "linha fina".
AULA 85 (2)	Produção do 1.º parágrafo de uma notícia.
AULA 86 (1 e 2)	1 – Produção do título e "linha fina".
	2 – Produção do lide.
AULA 86 (3)	Produção do corpo da notícia.

Fonte: Elaborado por Brito e Nicola (2022)

O Quadro 5 apresenta apropriado ordenamento das questões que solicitam a produção escrita dos elementos constituintes do gênero notícia: título principal e auxiliar, lide e corpo da notícia, respectivamente. Contudo, nesse conjunto de questões de PLPE, a produção de um cartaz, solicitada na questão 2 (Aula 58), não pertence especificamente à esfera jornalística, assumindo função de atividade escolar tradicional. No entanto, ela solicita o uso da ferramenta *Jamboard*⁹ - o que pode ser considerado uma prática multiletrada, uma vez que envolve diferentes ações, como pesquisa de imagens, utilização de fontes e outros recursos de diagramação, além do compartilhamento em ambiente digital, entre outros. Tal ferramenta requer dos educandos de 6º ano a consciência de que precisam respeitar a produção do outro colega, visto que permite ao leitor fazer alterações e até excluir os cartazes compartilhados. Nessa circunstância, talvez fosse mais adequada a produção de um gênero jornalístico como a *fait-diver* – um subgênero da notícia que se refere a pequenas notícias sobre algum fato interessante, novo e até mesmo fútil (Silva, 2011).

Finalmente, como fechamento da sequência proposta pela Seed-PR, solicita-se a produção escrita do gênero notícia na Plataforma Redação Paraná, conforme ilustra a Figura 5.

Figura 4: Enunciado de produção textual na Plataforma Redação Paraná

Você é o editor do jornal de sua cidade e recebe o material texto 1 e texto 2. A partir deles, crie uma notícia alertando para o problema da escassez de água doce a ser publicada neste jornal.

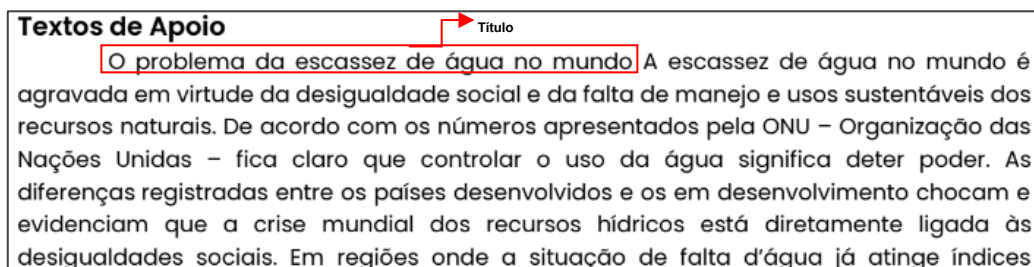
Fonte: Redação Paraná (2021)

⁹ Quadro interativo desenvolvido pelo Google.

Esse enunciado de produção textual cumpre 4 dos 5 itens de condições de produção de um texto (Geraldi, 1997) – tema, gênero, propósito e espaço de divulgação, mas não público-alvo. Isso porque o texto solicita um contexto de jornal da cidade, pressupondo que o estudante de 6º ano saiba distinguir o público-alvo dos jornais. Nesse caso, a mediação do professor torna-se essencial, visto que, para preencher essa lacuna, será necessário pesquisar diferentes fontes de notícias presentes na cidade em que reside para compreender o público-alvo; e ainda, a ausência do interlocutor no enunciado da produção escrita limita a leitura do texto ao professor e às escolhas vocabulares dos discentes, comprometendo a noção de língua como fato social, cuja principal peculiaridade é a interação verbal (Bakhtin, 2006).

Já os textos de apoio são: um artigo de opinião adaptado do original publicado no site do Governo do Estado de São Paulo e um gráfico da área de geografia publicado no site Brasil Escola; o primeiro trata da escassez de água doce no mundo e o segundo da distribuição de água doce no planeta. Isso posto, observa-se que o primeiro texto de apoio é extenso e apresenta uma linguagem que necessita de interdisciplinaridade entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para esclarecer grandezas/unidades de medidas como: metros cúbicos (m³), quilogramas (kg), porcentagem (%) etc. Ademais, na Plataforma Redação Paraná, o texto aparece rediagramado de uma forma que se perde diferentes elementos multissemióticos, conforme ilustra a Figura 6.

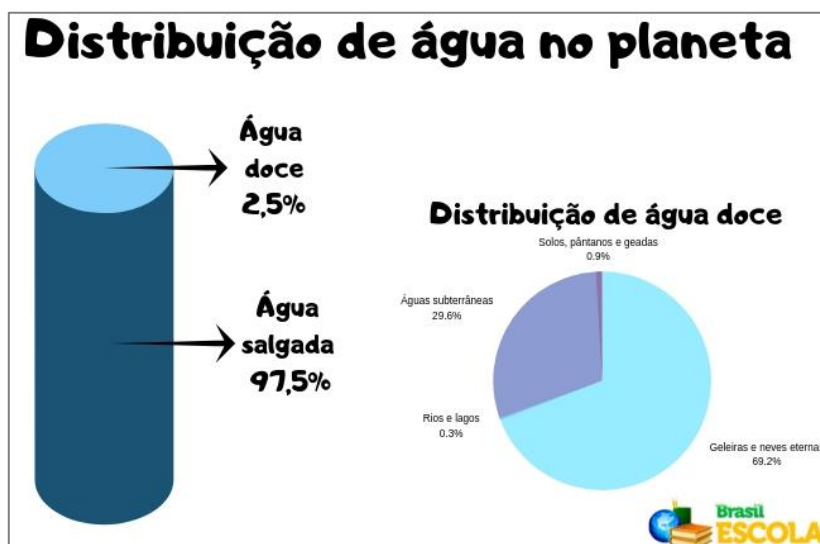
Figura 5: Texto de apoio (n.º 1) disponibilizado na Plataforma Redação Paraná



Fonte: Redação Paraná (2021)

Nota-se também que o texto de apoio n.º 1 apresenta argumentos de dados concretos – informações fundamentais que podem contribuir para a elaboração de uma reportagem, porém não de uma notícia que, comumente, baseia-se em fatos/acontecimentos atuais (Silva, 2011). Nesse sentido, é provável que os estudantes elaborem uma produção escrita sustentada em fatos e conhecimentos já acumulados, conseqüentemente, perde-se a oportunidade de produzir notícias como texto autêntico. Por fim, quanto ao texto de apoio n.º 2 (Figura 7), pode-se considerar uma escolha adequada: apresenta elementos visuais que facilitam a compreensão das informações – circunstância ideal para o público do 6º ano do ensino fundamental.

Figura 7: Texto de apoio (n.º 2) disponibilizado na Plataforma Redação Paraná



Fonte: Brasil Escola (2022)

Nesse sentido, pode-se refletir que o enunciado de produção textual na Plataforma Redação Paraná apresenta lacunas que precisam ser supridas pelo professor; e ainda, o *website*, ao se propor desenvolver um trabalho com textos multimodais, desconsidera as diferentes semioses presentes no gênero notícia, visto que não fornece instrumentos que permitam formatações como: negrito, itálico, sublinhado, aumentar/diminuir fonte, inserção de imagens, áudio etc. – componentes essenciais para o desenvolvimento de um trabalho multimodal.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa originou-se da apreensão do docente-pesquisador em seu primeiro ano na rede estadual pública de ensino do Estado do Paraná, convivendo com os efeitos do contexto pandêmico da educação pública paranaense. No primeiro momento, a discrepância entre teoria e prática origina uma reflexão sobre o desenvolvimento da criticidade dos educandos.

Nesse cenário, este estudo propôs examinar práticas de multiletramentos sobre o gênero notícia promovidas em materiais didáticos disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR) aos docentes de turmas do 6º ano do ensino fundamental. Como resultados, por meio do *corpus* amostral analisado (11 arquivos .ppt (248 slides) e uma proposta de produção de texto), neste estudo, foi possível perceber que esses materiais de apoio ao docente propõem práticas pouco promotoras de multiletramento, com ênfase na abordagem do segundo *multi* (multiplicidade de linguagens/multisssemiose e de mídias). Isso ocorre porque não abrangem um trabalho com textos autênticos e multimodais como o gênero notícia; por outro lado, identificam-se práticas de letramentos em leitura e produção escrita. Por fim, os resultados parecem apontar que essa consequência decorre de uma alta valorização da literalidade do discurso e pouca exploração das diferentes semioses presentes nos textos da contemporaneidade.

Este estudo possibilita sinalizar que a Seed-PR, um dos principais órgãos desta unidade federativa, precisa perenemente assegurar a formação continuada de todo o corpo docente que integra a rede pública de ensino. É fundamental o fomento de

discussões entre escola e universidade sobre a importância de uma pedagogia dos multiletramentos. Assim, garante-se a ampliação dos novos letramentos emergentes – de caráter hipermediático e a valorização da multiculturalidade presente nos ambientes escolares somado ao letramento crítico. Isso porque, quanto mais lacunas teórico-metodológicas um material de apoio apresenta, mais ele requer do professor. Sob outra perspectiva, ressalta-se que esses recursos didáticos foram produzidos de forma emergencial, o que pode ter contribuído para os resultados encontrados.

Nesse sentido, o docente torna-se figura central na premissa de uma educação que promova criticidade, autonomia e cidadania; espera-se que este estudo seja um ponto de partida para a revisão e o aprimoramento desses recursos. Ademais, reconhece-se a importância do desenvolvimento e da disponibilização desses recursos didáticos, visto que muitos docentes do Processo Seletivo Simplificado (PSS) possuem uma alta sobrecarga de trabalho distribuída, comumente, em mais de uma escola. Por conseguinte, inviabilizando por falta de tempo, a produção de recursos didáticos.

Por fim, cabe mencionar a pertinência de futuras pesquisas sobre letramento docente, uso de ferramentas educacionais como a Plataforma Redação Paraná e de uma pesquisa-ação de uma Sequência Didática de leitura, compreensão, interpretação e produção do gênero notícia.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Desempenhos em leitura nas séries finais de ciclo. **Acta Scientiarum Language and Culture**, v. 30, n. 2, p. 129-137, dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.698>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/698>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.
- BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com jornal de sala de aula. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina, 2011.
- BERNARDES, S. M. F. D.; CATELÃO, E. de M. Tecnologias da informação e comunicação: transformando nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 5, n. 2, p. 266-283, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/1507>. Acesso em: 15 janeiro. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 dez. 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152017.pdf?query=BNCC. Acesso em: 10 de nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)**. Paraná, 2021.

GAYDECZKA, B. A multimodalidade na reportagem impressa. **Estudos Linguísticos**, v. 36, n. 3, p. 108-115, set.-dez. 2007. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2007/sistema06/87.PDF>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 42, p. 55-79, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639372>. Acesso em: 1 jun. 2022.

MENEGASSI, R. J. Avaliação de Leitura: construção e ordenação de perguntas. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais do 17º COLE**, Campinas, SP. ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 1 jun. 2022.

PARANÁ. Plataforma Redação Paraná. Disponível em: <https://redacao.pr.gov.br/About/Info>. Acesso em: 23 ago. 2022.

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

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

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

SILVA, P. H. Os gêneros jornalísticos e a notícia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 2, 2011, Uberlândia. **Anais do Silel**. Uberlândia: UBUFU, 2011. p. 1 – 17.

SIMÕES, L. J. et al. **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

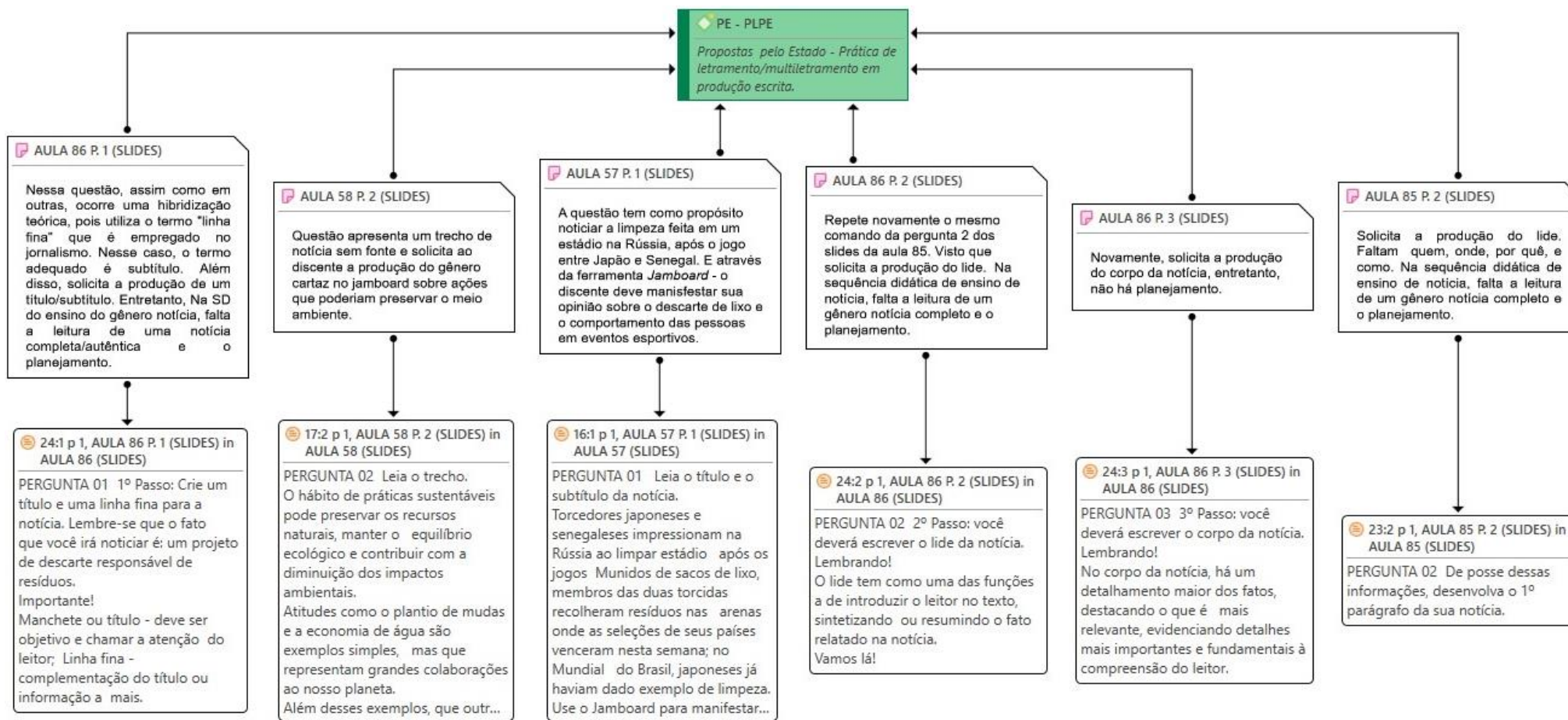
SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

VAN DIJK, T. A. et al. **Semiótica narrativa e textual**. São Paulo: Cultrix, 1977.

APÊNDICE A – Exemplo de rede semântica ATLAS.ti



Fonte: Elaborado por Brito e Nicola (2022)

Artigo recebido em: 25/03/2024
Artigo aprovado em: 27/05/2024
Artigo publicado em: 30/05/2024

COMO CITAR

BRITO, B. S. C.; NICOLA, R. M. S. Multiletramentos em materiais didáticos na rede pública de ensino do Paraná. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 13, p. 1-20, e02407, 2024.