

LEITURA VIVA: MULTILETRAMENTOS E CAMINHOS PARA A LITERATURA CRÍTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Living Reading: Multiliteracies and approaches to developing critical reading in Middle School Portuguese teaching

Amanda Oliveira de Lima¹, Daniela Aparecida Vendramini Zanella²

Resumo: Este artigo investiga caminhos para o desenvolvimento da leitura crítica e dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Fundamentado na perspectiva sócio-histórico-cultural, compreende-se a leitura como prática social mediada pela linguagem, pela cultura e pela interação. O estudo ancora-se nos conceitos de gêneros discursivos como formas de ação social, multiletramentos como práticas multimodais, a leitura crítica e emancipatória e o papel da mediação na aprendizagem. A pesquisa tem caráter de revisão integrativa e análise de conteúdo de propostas didáticas autorais, com o objetivo de compreender de que maneira o trabalho com gêneros discursivos e multiletramentos pode favorecer o engajamento e a criticidade leitora dos estudantes. Os resultados indicam que a incorporação sistemática de práticas multiletradas, articuladas aos gêneros discursivos e às diretrizes da BNCC, pode ampliar a participação dos alunos e fortalece a leitura como prática social, formadora e transformadora.

Palavras-chave: leitura; gêneros; multiletramentos; ensino de língua portuguesa.

Abstract: This article investigates approaches to developing critical reading and multiliteracies in the teaching of Portuguese Language during the final years of elementary school. Grounded in the socio-historical-cultural perspective, reading is understood as a social practice mediated by language, culture, and interaction. The study is based on the concepts of discourse genres as forms of social action, multiliteracies as multimodal practices, critical and emancipatory reading, and the role of mediation in learning. The research adopts an integrative review and content analysis of original didactic proposals, aiming to understand how working with discourse genres and multiliteracies can promote students' engagement and critical reading skills. The results indicate that the systematic incorporation of multiliteracy practices, articulated with discourse genres and the BNCC guidelines, enhances students' participation and strengthens reading as a social, formative, and transformative practice.

Keywords: reading; genres; multiliteracies, portuguese language teaching

¹ Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail: oliveiraamanda.delima@gmail.com | Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0405451058702216>.

² Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail: daniella.zanella@prof.uniso.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5438619103724658>

1 INTRODUÇÃO

Na perspectiva educacional, compreende-se que a habilidade de leitura precede a de escrita, isto é, para que a escrita seja desenvolvida de forma eficaz, é necessário que o indivíduo adquira uma compreensão consolidada da leitura. Partindo dos documentos oficiais, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) trata a leitura como um eixo fundamental estabelecido por suas competências e desenvolvimento de habilidades, sendo considerada um pilar essencial na educação por desempenhar um papel crucial no processo de aquisição de novos conhecimentos.

Ferreira (2018, p. 15) indica que a leitura literária manifesta-se desde cedo na vida dos indivíduos inseridos em uma sociedade de cultura escrita. Ainda que não dominem o sistema de escrita, as crianças são expostas a leituras orais de narrativas e poesias realizadas por seus pais ou responsáveis, por professores da Educação Infantil ou, em uma perspectiva contemporânea, por meio de vídeos disponíveis na internet. Assim, pode-se afirmar que, ao aprender a ler, o indivíduo torna-se agente de suas próprias leituras. Considerando a relevância da leitura no processo de desenvolvimento e aprendizagem, observa-se que ainda persistem lacunas em sua efetivação em determinados contextos, como evidenciam os resultados de avaliações externas. De acordo com dados do IDESP, entre 2014 e 2024, a média de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa na avaliação SARESP apresentou um aumento discreto, passando de 232,7 para 235,7. Esse resultado deve-se à dificuldade dos estudantes em realizar leituras com compreensão, especialmente diante dos diferentes gêneros discursivos exigidos pelo exame. Portanto, observa-se que, embora alfabetizados, os estudantes ainda não desenvolveram um letramento crítico que possibilite uma leitura mais aprofundada dos textos

Roxane Rojo (2012), com base no Manifesto do Grupo de Nova Londres (1996), explica que uma das alternativas para o desenvolvimento do pensamento crítico consiste em partir do conhecimento prévio do estudante e, assim, promover seu letramento por meio de uma pedagogia dos multiletramentos, cuja proposta é desenvolver práticas de ensino e aprendizagem relacionadas às novas formas contemporâneas de comunicação, podendo envolver ou não o uso de tecnologias digitais. Entende-se por letramento a capacidade de aplicar o conhecimento da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas. Já os multiletramentos envolvem múltiplas formas colaborativas e culturais de linguagem presentes na sociedade contemporânea, as quais se constituem a partir de uma perspectiva cultural e semiótica (Rojo, 2012, p. 13).

Diante disso, evidencia-se a importância de um ensino que aproveite as novas formas de comunicação contemporânea diretamente com a compreensão da linguagem. As concepções bakhtinianas, por sua vez, trata linguagem como um fenômeno social, vivo e situado em um espaço enunciativo-discursivo a partir do indivíduo, história, cultura e sociedade, em uma:

[...] relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos, os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais, feitas as devidas diferenças e observado o diálogo constitutivo que os une, contribuem para um trabalho efetivo com a língua e a literatura (Rojo, 2000, p.14).

Além disso, ao abordar o ensino da leitura, é fundamental compreender o funcionamento da linguagem, especialmente no que se refere aos gêneros discursivos.

Segundo Bakhtin (2003, apud Oliveira, 2017, p. 152), os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de enunciados, por meio das quais se desenvolve a noção de enunciado como construto material. Elas revelam como os falantes realizam seu projeto de discurso, bem como a relativa estabilidade dessas formas em função das características das esferas de uso da linguagem e do contexto sociocultural e histórico em que o enunciado está inserido.

A partir dessa compreensão, formula-se a seguinte questão norteadora: por que é importante desenvolver o conhecimento da linguagem e dos diferentes gêneros discursivos com alunos do Ensino Fundamental II – Anos Finais, como forma de incentivo à prática da leitura? Em síntese, esta pesquisa busca responder à problemática por meio de um levantamento bibliográfico. O objetivo geral é investigar diferentes estratégias que utilizam os gêneros discursivos como forma de incentivo à leitura com esse público-alvo, além de objetivos específicos que consistem em definir conceitos de leitura e de gênero, compreender a importância da linguagem no processo de leitura, investigar o uso dos gêneros como recurso motivador e apontar a estratégia de transposição de gêneros como meio de incentivo à leitura. Por fim, este projeto pretende contribuir com a análise de meios que incentivem a leitura por meio de práticas contextualizadas e significativas, alinhadas à formação de leitores críticos e engajados.

2 PARA ENTENDER OS CONCEITOS BASES

2.1 A linguagem

Ao longo da história dos estudos linguísticos, a linguagem tem sido objeto de definições diversas, variando de perspectivas que a compreendem como um sistema formal até aquelas que a reconhecem como fenômeno social e interativo. Para Mikhail Bakhtin em sua obra “Marxismo e a Filosofia da Linguagem” (2006, p.15), a língua é como para Saussure, um fato social de existência fundada nas necessidades da comunicação. Embora na linguística costuma-se demonstrar a língua como um objeto de abstrato ideal, consagrada por sistema sincrônico homogêneo e dispensa manifestações individuais, Bakhtin valoriza justamente a fala, a enunciação, na qual afirma a natureza social e não individual, isto é: “a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (Bakhtin, 2006, p.15).

Seguindo a mesma perspectiva, a comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica em conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar o seu poder e entre outros aspectos. Dessa forma, enquanto as diferenças de classe correspondem às diferenças de registro ou de sistema, esta relação se torna ainda mais evidente. Entretanto, Bakhtin abordará a linguagem como um sistema ideológico, isto é, a tornará um signo ideológico que despertará a modificação da língua, regida por leis externas, de natureza social. Com isso, a forma linguística é concebida com um signo mutável, no qual sem a entonação expressiva na modalidade apreciativa, não existiria enunciação, visto que o conteúdo ideológico e o relacionamento com a situação social determinada afetam a significação.

Quando tratamos da evolução da língua, a interpretamos como uma dinâmica conotada, visto que a variação é “inerente à língua e reflete variações sociais”, uma vez que essa é regida por leis externas de natureza social. Portanto, se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, com isso o pensamento, atividade mental, uma vez condicionados

pela linguagem, são modelados pela ideologia. Entretanto, estas são inter-relações recíprocas, orientadas, porém sem excluir uma contra-ação (Bakhtin, 2006, p.6) .

Dessa forma, ao conceber a linguagem como prática social, amplia-se não apenas a sua definição e função, mas também a sua aplicação pedagógica, deslocando o ensino de Língua Portuguesa do enfoque exclusivo na norma padrão e na gramática para uma abordagem que contemple usos situados e socialmente significativos. Tal compreensão estabelece uma relação direta com a perspectiva freireana de leitura do mundo, segundo a qual o ato de ler transcende a mera decodificação de signos linguísticos, configurando-se como prática de interpretação crítica da realidade. E para que esta compreensão se expanda, é preciso que o indivíduo esteja a par das diferentes formas de comunicação e como elas refletem no cotidiano, portanto, estes estudos partem do conhecimento de gêneros discursivos.

2.2 Gêneros Discursivos

Em sua obra intitulada “Estética da criação verbal” de Mikhail Bakhtin, reforça a presença do uso da linguagem em seus diversos campos. Este emprego acontece por meio de enunciados – orais ou escritos – concretos e únicos, realizados por integrantes de diferentes campos da atividade humana, nos quais refletem “condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem”, isto é, por meio de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua e, principalmente, construção composicional. (Bakhtin, 2006, p.261). Por essa razão, entendemos que o conteúdo temático, estilo e a construção composicional estão diretamente ligados aos enunciados e são determinados pela mesma especificidade de um determinado campo da comunicação.

Embora os enunciados sejam individuais, os campos de utilização da língua desenvolvem seus tipos relativamente estáveis de enunciados, estes que denominaremos como gêneros do discurso. Os gêneros do discurso podem ser orais ou textuais e também destaca-se a heterogeneidade, isso pode ser exemplificado por: réplicas do diálogo cotidiano, relato do dia-a-dia, cartas, documentos oficiais, manifestações publicísticas e científicas e gêneros literários. Estes são denominados gêneros primários, por serem formas de comunicação diretas, em contrapartida, existem os gêneros secundários, que surgem das condições de convívio cultural mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado (Bakhtin. 2003, p.263).

Nessa direção, a leitura crítica, por meio dos estudos de gêneros discursivos, emerge como processo formativo e emancipador, que possibilita ao sujeito assumir uma postura ativa diante da heterogeneidade de vozes sociais inscritas no discurso.

2.3 O ato de ler: a leitura crítica

Desde o princípio, este artigo possui um viés voltado para o ensino da educação básica, portanto, é preciso que o desenvolvimento de aprendizagem seja correlacionado com os critérios previstos pelos documentos oficiais. Quando analisamos o componente de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, p. 139), o estudo da língua deve ser abordada de forma que:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas.

Neste mesmo documento, é enfatizada a importância do estudante desenvolver o senso crítico no uso de diferentes gêneros, sendo eles literários ou textuais, por meio do uso da linguagem para além de uma gramática contextualizada. Com isso, é imprescindível citarmos Paulo Freire e suas concepções sobre leitura e a relevância do ato de ler.

Em sua obra intitulada “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam” (1989), Freire explica que o processo de compreensão crítica do ato de ler, não deve se limitar na decodificação pura de palavras escritas ou da linguagem escrita, mas que “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1989, p.9). A leitura do mundo antecede a leitura da palavra, isto é, entender o mundo para então compreender as palavras, visto que a linguagem e a realidade são ligadas dinamicamente.

Além disso, Freire problematiza o modo como o ensino da língua, muitas vezes, é reduzido a decodificação de palavras e fragmentos gramaticais, mas antecede-se na compreensão do mundo, onde conteúdos como regência, concordância e crase não devem ser apresentados como “tabletes de conhecimento”, mas como elementos vivos, contextualizados em textos reais – sejam eles de autores estudados ou produzidos pelos próprios estudantes (Freire, 1989, p.11). Nesse sentido, a aprendizagem da língua se dá de maneira dinâmica, pois os alunos são instigados a compreender a função social da linguagem, a interpretar significados e a refletir sobre os usos concretos das palavras, em vez de apenas repetir descrições mecânicas. A leitura não se confunde com o simples ato de memorizar, mas envolve a apreensão crítica do objeto de estudo e a construção de sentidos.

O autor também alerta para uma compreensão quantitativa do ato de ler que ainda persiste em muitos contextos educacionais. Segundo Freire, a leitura frequentemente é reduzida a uma prática quantitativa, em que “jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais ‘devoradas’ do que realmente lidas ou estudadas”, isto é, estudantes são submetidos a extensas listas bibliográficas ou a controles de leitura que exigem a “devoração” de páginas, sem que haja espaço para reflexão e diálogo com os textos (Freire, 1989, p.12). Esse modelo, centrado na obrigação e no acúmulo, gera uma leitura fragmentada e superficial, que não conduz ao verdadeiro conhecimento. Em contraposição, Freire propõe que a leitura deve ser entendida como um processo crítico, ativo e transformador, no qual o estudante interpreta o texto em relação à sua realidade, reconhecendo-o como prática social e histórica.

2.4 Os multiletramentos

Em meados dos anos de 1990, surgia a necessidade de uma pedagogia que incluísse no currículo os novos letramentos (multiletramentos) emergentes na sociedade contemporânea, em decorrência da expansão das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e da grande diversidade cultural presente nas salas de aula (Rojo, 2012, p.12). Nesse contexto, em 1996, foi criado um manifesto intitulado “A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures” (Uma Pedagogia dos Multiletramentos - Desenhando Futuros Sociais), elaborado por um grupo de especialistas em letramentos, conhecido por Grupo de Nova Londres (GNL). Neste manifesto, os autores retratam a importância de envolver os alunos em outras ferramentas de acesso à comunicação e à informação.

O conceito de multiletramentos refere-se à interatividade das múltiplas formas de expressão, de modo a abranger as diferentes culturas e as múltiplas semioses presentes em sua composição. De acordo com Canclini (2008 *apud* Rojo, 2012, p. 13), este permite que o indivíduo, como um ser histórico, se insira nas produções letradas contextualizadas, de maneira funcional e híbrida. Embora este aborda sobre o uso de ferramentas digitais em sala

de aula para o contexto atual da educação, os multiletramentos não se limitam apenas ao uso de ferramentas digitais, mas expandir a multiplicidade de linguagens, modos de significação e práticas culturais que configuram o cotidiano dos estudantes.

Em síntese, quando articulamos à perspectiva freireana de leitura crítica, os multiletramentos destacam o agenciamento no estudante. Se, para Freire, ler é interpretar o mundo e não apenas decifrar palavras, então trabalhar práticas multimodais de linguagem possibilita que os estudantes aprendam de diferentes modos de expressão e interpretação da realidade.

2.5 Teoria Sócio-Histórico-Cultural: a interação no processo de aprendizagem

Ao longo dos estudos da evolução do reino animal, do ser humano e da linguagem, Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) surge como principal autor que aborda sobre os processos de aprendizagem. De acordo com os seus estudos, o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual e, embora não sejam paralelas, elas se cruzam. Isso deve-se ao momento em que

[...] a cerca de dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, encontram-se para, a partir daí, dar início a uma nova forma de comportamento (Vygotsky, 2008, p.3).

Em sua obra “Pensamento e linguagem” (2008), Vygotsky explica a relação entre cognição e linguagem, no qual a última não trata-se apenas como uma forma de comunicação, mas como instrumento de pensamento e de construção de conhecimento. Portanto, o ato de ler e escrever expande a dimensão técnica e assume um papel informativo, visto que, ao interpretar textos e interagir com diferentes discursos, o sujeito transforma-se a si mesmo e ao contexto no qual está inserido. Essa perspectiva ressalta sobre o papel mediador exercido pelo professor na produção de instruções para que o estudante avance da compreensão inicial à níveis mais elaborados de criticidade, no que chamamos de Zona de Desenvolvimento Proximal³.

Com isso, durante a interação do estudante com textos que integram diferentes linguagens — verbais, visuais, sonoras e digitais —, não constrói sentidos de maneira solitária, mas em diálogo com outros sujeitos, com o professor e com a própria cultura. Dessa forma, propostas autorais de ensino fundamentadas em gêneros e multiletramentos tornam-se espaços privilegiados de mediação, favorecendo o desenvolvimento da leitura crítica e o engajamento dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

3 O INSTIGRA DA PRÁTICA DE LEITURA

3.5 As dificuldades da habilidade de leitura nas avaliações externas

Na perspectiva educacional, compreende-se que a habilidade de leitura precede a de escrita, isto é, para que a escrita seja desenvolvida de forma eficaz, é necessário que o indivíduo adquira uma compreensão consolidada da leitura.

¹ Zona de Desenvolvimento Proximal: “unidade psicológica (oposta a uma unidade ou paradigma) da história (não a da psicologia) e, portanto, o lugar da atividade revolucionária” (Newman; Holzman, 2002, p. 82).

Partindo dos documentos oficiais, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) trata a leitura como um eixo fundamental estabelecido por suas competências e desenvolvimento de habilidades, sendo considerada um pilar essencial na educação por desempenhar um papel crucial no processo de aquisição de novos conhecimentos.

Ferreira (2018, p.15) afirma que a leitura literária surge desde cedo na vida dos indivíduos inseridos em uma sociedade de cultura escrita. Ainda que não dominem este sistema, as crianças são expostas a leituras orais de narrativas ou poesias realizadas por seus pais ou responsáveis, professores da Educação Infantil ou, em uma perspectiva contemporânea, por meio de vídeos da internet. Assim, pode-se dizer que, ao aprender a ler, o indivíduo torna-se agente das próprias leituras.

Segundo os dados disponibilizados pelo IDESP (Estado de São Paulo, 2025), uma comparação realizada no período de 2014 a 2024, com base nas avaliações do SARESP (Secretaria da educação do estado de SP, 2024), demonstra um leve aumento nas médias: de 231,7 no primeiro ano para 235,7 no último. O principal fator que contribui para este baixo desempenho é a dificuldade dos estudantes em realizar a leitura dos diferentes gêneros discursivos apresentados neste exame. Essa preocupação com o desempenho de leitor também é abordada por Scacheti (2014, p.6), ao destacar a importância da formação de um leitor competente, ou seja, um leitor que seja:

[...] capaz de compreender o que está implícito e que estabeleça relações entre textos lidos e o que está lendo, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (Scacheti, 2014, p.6).

4 MÉTODO

O presente artigo trata-se de uma revisão integrativa de literatura com análise de conteúdo temático por meio de produções acadêmicas sobre gêneros discursivos, multiletramentos e leitura crítica. Com o mesmo intuito, foi realizada análise de conteúdo do artigo “Blog literário na escola: um convite à leitura de livros literários aos anos finais do ensino fundamental” de Claudia Gonçalves Ferreira, para a categorização das propostas autorais de ensino identificadas, considerando estratégias de leitura crítica, agenciamento, articulação com os documentos oficiais e práticas multiletradas. Para conceituarmos os multiletramentos, utilizamos como principal fonte de pesquisa autores como Roxane Rojo e o Grupo de Nova Londres, visto que são pioneiros nessa temática e, para gêneros e leitura crítica, autores como Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, respectivamente. Por fim, para a análise e discussão, considerou os três aspectos pontuados por Bakhtin: pré-análise (leitura flutuante e corpus final), codificação (analisar recursos lexicais e enunciativos) e categorização (interpretar os elementos junto a inferências que evidenciem a temática).

4.1 Seleção da bibliografia

Para essa coletânea bibliográfica, foi preciso estabelecer critérios críticos e analíticos para obter trabalhos que auxiliassem no desenvolvimento da tese apresentada neste artigo. A primeira etapa foi expandir acessos à sites periódicos, isto é, bancos de busca de trabalhos publicados anteriormente a este. O levantamento resultou no acesso a fontes e bases como

Google Acadêmico, Scielo, seções de publicações de pesquisas em sites oficiais de universidades brasileiras e instituições governamentais para a leitura de documentos oficiais, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Em sequência, a escolha lexical foi essencial para a busca dos periódicos que compõem esse artigo, portanto, as principais palavras-chaves estabelecidas foram: “multiletramentos”, “leitura” e “gêneros”. A partir destas palavras, resultaram-se autores como Roxane Rojo e o Grupo de Nova Londres, que, considerados pioneiros, discutem sobre multiletramentos, Paulo Freire para a leitura crítica e Mikhail Bakhtin para linguagem e gêneros. Por fim, para a escolha, optou-se autores especialistas e de referência nas áreas estudadas, assim como aqueles que demonstraram aspectos relevantes para a relação dos objetivos principais, sendo um deles relacionar os gêneros como meio de instigar a leitura crítica e agente dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

4.2 Procedimentos de análise e interpretação de dados

Neste artigo, a transposição de gêneros na prática de leitura servirá de ponto de partida para uma análise de caráter bakhtiniana, na qual considera aspectos como: descrição, análise e interpretação, assim, identificar práticas pedagógicas de transposição de gêneros como forma de motivar a leitura com estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais. Para isso, precisou-se mapear e sintetizar propostas didáticas já publicadas como: artigos, trabalhos de conclusão de curso e relatos de experiência que abordem sobre gêneros, multiletramentos e leitura crítica no Ensino Fundamental - Anos Finais. Partindo deste processo, atribuímos como *corpus* uma sequência didática proposta no artigo “Blog literário na escola: um convite à leitura de livros literários aos anos finais do ensino fundamental” de Claudia Gonçalves Ferreira para a realização da análise.

É importante ressaltar que, ao educador planejar meios de instigar a habilidade de leitura agencial e crítica, é preciso eles entenderem que os gêneros estão ao seu redor em diferentes contextos, principalmente quando tratamos dos meios de comunicação, ligados diretamente ao uso de linguagem. Retomamos o conceito de gêneros discursivo como formas relativamente estáveis, caracterizadas por seus conteúdos temáticos, construção composicional e estilo. Ao considerar a importância do ensino de linguagem voltado para a compreensão de gêneros, não limitamos o conceito voltado somente à teorias pedagógicas especificamente críticas, mas também o cumprir com a curricularização no nível de ensino estudado. Isso é previsto em uma das habilidades da BNCC, que diz:

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (Brasil, 2018, p.)

Em síntese, os métodos deste artigo estão voltados a apresentar alternativas do problema inicial, no qual demonstramos de que maneira propostas didáticas autorais, fundamentadas em gêneros discursivos e multiletramentos, favorecem a construção da leitura crítica no Ensino Fundamental II.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

5.1 Descrição do *corpus*

O artigo “Blog literário na escola: um convite à leitura de livros literários aos anos finais do ensino fundamental” de Claudia Gonçalves Ferreira apoiará uma análise reflexiva e crítica. Este é um trabalho que demonstra a funcionalidade da transposição de gêneros auxilia no interesse a leitura por meio do uso de mídias e o papel agente dos estudantes, o que se relaciona a uma pedagogia dos multiletramentos, o ensino de leitura crítica e um ensino sócio-histórico-cultural.

Neste objeto, a autora aborda a transposição de gêneros no contexto da leitura literária na escola, demonstrando como a mobilização de diferentes suportes e recursos como capas, títulos, sinopses, adaptações e atividades de retextualização, possibilitam novas formas de aproximar os estudantes das obras. A proposta enfatiza que a transposição não se limita a um exercício formal, mas envolve também a ressignificação do texto literário, auxiliando na construção de sentidos, a ativação de conhecimentos prévios e o desenvolvimento da sensibilidade crítica e estética dos estudantes.

A transposição para outros gêneros não se restringe ao aspecto formal, mas constitui um movimento de construção de sentidos, permitindo que o estudante dialogue com a obra a partir de múltiplas linguagens” (Ferreira, 2018, p. 64). A transposição para outros gêneros não se restringe ao aspecto formal, mas constitui um movimento de construção de sentidos, permitindo que o estudante dialogue com a obra a partir de múltiplas linguagens (Ferreira, 2018, p. 64).

Na introdução na sequência didática realizada pela autora, identificamos o público alvo desta aplicação, que foram os seus estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Professor Leal de Barros, em Recife; e que será realizada em 4 etapas: **i)** motivação para o interesse do aluno ao texto, **ii)** condução do leitor ao texto literário, **iii)** leitura da obra e **iv)** interpretação interior (compreender o sentido do texto) e exterior (materialização como ato de construção de sentido) . Ela enfatiza a importância do papel agente do professor no processo de construção de conhecimento feito pelos alunos. Em seguida, apresenta um quadro de apresentação da intervenção didática, onde apresenta o título, público alvo, assunto, tema, materiais e recursos necessários, duração, objetivo geral e objetivos específicos.

FIGURA 1 - Tabela da proposta de intervenção didática apresentada no *corpus*

TÍTULO: Sou seu livro, prazer em conhecê-lo, pode entrar! - Estratégias de leitura literária
Público ao qual se destina a proposta de intervenção: alunos do 8º ano fundamental. Participaram dessa pesquisa 33 alunos de faixa etária entre 13 e 14 anos. Os alunos participantes em sua maioria moram na própria comunidade onde a escola está inserida no bairro do Engenho do Meio na cidade de Recife-Pe. Esses estudantes em sua maioria estão na escola desde o 6º ano do ensino fundamental.
Assunto: leitura de livro literário
Tema: Literatura e Tecnologia
Conteúdo: estratégia de leitura literária: motivação, introdução, leitura e interpretação.
Materiais e recursos necessários: Para um bom aproveitamento das aulas foi necessário o uso de projetor multimídia, folhas de papel A4 para folha de respostas e alguns livros literários. Para a leitura dos livros precisamos de acesso à biblioteca da escola e uma ficha para registrar os empréstimos feitos pelos alunos. Para a escrita no <i>blog</i> precisamos de computadores, smartphones conexões de <i>internet</i> 3G, 4G e <i>wifi</i> .
Duração: 6 h/a (50 min cada aula)
Objetivo geral: Despertar no aluno o interesse pela leitura de livros literários
Objetivos específicos:
1- Estimular a vontade de ler o livro através da leitura paratextual e discussão temática;
2- Possibilitar a reflexão sobre as ações e valores humanos através das vivências fictícias das personagens dos livros;
3- Incentivar a expressão de impressões e opiniões sobre livros através do <i>blog</i> ;

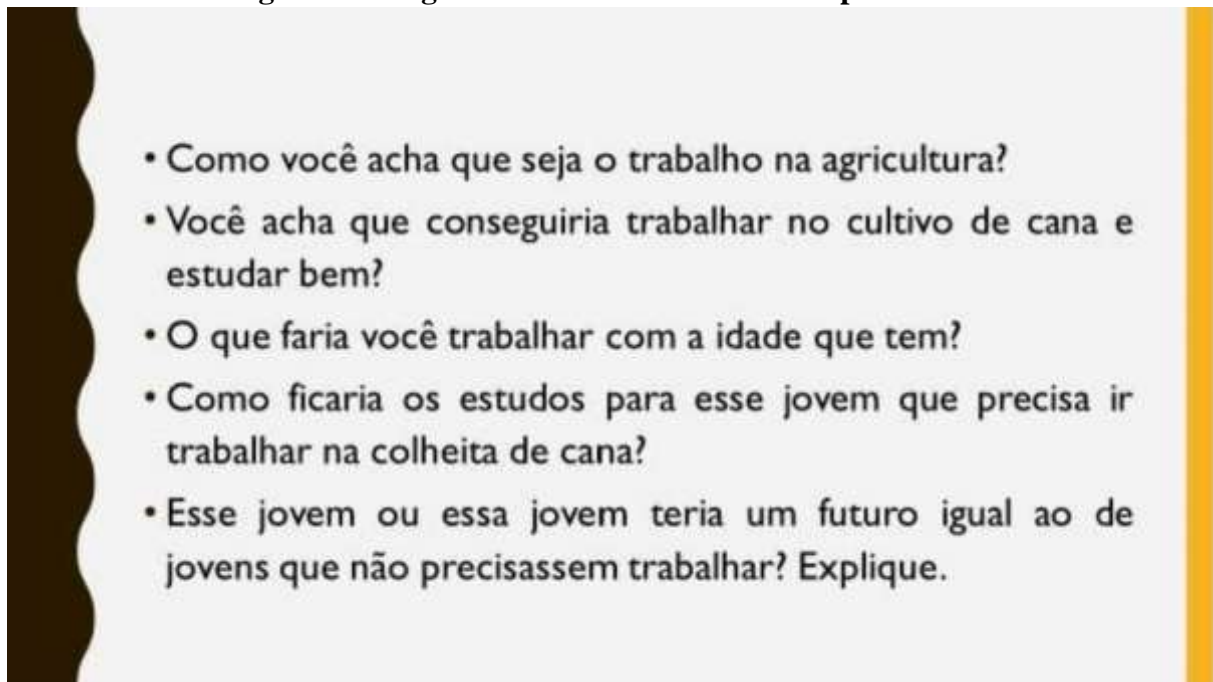
Fonte: Ferreira (2018. p.71)

5.2 Análise do *corpus*

5.2.1 Primeira etapa da sequência didática

A autora caracteriza este primeiro momento como uma etapa de motivação, destinada a despertar o interesse dos estudantes pela leitura literária. Explica aos alunos que as aulas serão voltadas à literatura, com o objetivo de desenvolver o prazer pela leitura e compreender a literatura como arte verbal. Na sequência, ativa o conhecimento prévio dos estudantes a partir de três temas, “diferenças físicas”, “desobediência ou opinião própria” e “trabalho infantil”, cada um associado a um livro. No primeiro tema, utiliza perguntas norteadoras e imagens que representam a diversidade — cor, raça, gênero, idade, gostos e costumes, empregando conectivos e verbos no subjuntivo (“você considera...”, “como você reagiria se...”) para promover respostas abertas e reflexivas. No segundo tema, propõe discutir a distinção entre desobediência e opinião própria, novamente com o apoio de imagens e perguntas indutoras. No terceiro tema busca romper o senso comum sobre o trabalho infantil, apresentando imagens do trabalho de boias-frias na colheita da cana e perguntas estruturadas de forma semelhante às anteriores.

Figura 2 - Perguntas norteadoras realizadas pela autora



fonte: Ferreira (2018. p.75)

No segundo momento, foram projetados cinco títulos de livros que tinham na biblioteca e, a partir disso, os estudantes deveriam realizar inferências sobre que tratavam as obras – isso acontecia durante a apresentação das obras por meio do professor mediador. Em seguida, os estudantes foram para a biblioteca encontrar os títulos e destaca se suas inferências estavam dentro do real. O objetivo deste momento é que os estudantes percebessem a importância que a escolha do título e elementos presentes na capa tem no interesse do leitor, essa se torna uma prática de análise semiótica realizada aos alunos.

5.2.2 Segunda etapa da sequência didática

Na segunda etapa, denominada introdução, observa-se a materialização de um movimento dialógico em que a autora atua como mediadora entre o leitor e o texto literário. Ela conduz os estudantes a cercarem o texto por meio dos elementos paratextuais (capa, contracapa, título, ilustração e nome do autor), instigando-os à formulação de hipóteses e à antecipação de sentidos.

Esse gesto pedagógico, ao priorizar a leitura extratextual, configura-se como uma estratégia de ampliação da linha de compreensão, uma vez que o leitor é convidado a construir expectativas antes mesmo do contato direto com a narrativa. O discurso da professora evidencia uma concepção de leitura responsiva, em que o sujeito leitor participa ativamente do processo de significação, movimentando-se entre o já-dito (as informações paratextuais) e o por-dizer (a leitura da obra). Em seguida, a autora propõe um espaço de diálogo entre texto, autor e leitor, rompendo com práticas de leitura meramente reprodutivas. Assim, a etapa de introdução assume valor formativo, pois transforma o momento inicial da leitura em um encontro dialógico em que se produzem sentidos a partir da interação entre linguagem, imagem e contexto.

5.5.3 Terceira etapa da sequência didática

A terceira etapa da sequência didática consiste em levar os estudantes à biblioteca escolar, onde, de forma autônoma, escolhem suas leituras entre romances, novelas e obras infantojuvenis. O intuito é promover a formação do leitor por meio da liberdade de escolha e da experiência literária significativa. A pesquisadora acompanhou o processo, orientou os alunos quanto ao prazo de leitura e os incentivou a refletir sobre suas descobertas pessoais e emocionais diante das narrativas. Essa etapa, portanto, marca a transição entre o momento de mediação docente e o de apropriação individual da leitura, o que configura um espaço de diálogo entre o sujeito leitor e o texto literário.

Destaca-se durante o processo da sequência o papel ativo dos estudantes como sujeitos da enunciação, convidados a responder ao ato de leitura com base em suas experiências e valores. Para que essas habilidades sejam desenvolvidas, manifesta-se um discurso pedagógico voltado à autonomia e à emancipação do leitor, o qual se contrapõe à lógica tradicional da “leitura imposta” e instaura uma tensão entre práticas de ensino hierarquizadas e abordagens dialógicas. Por essa razão, no plano da linguagem, as escolhas lexicais como “autonomia”, “descobertas” e “experiência” expressam valores ideológicos e afetivos, configurando o discurso como um espaço de significação. Assim, o discurso da pesquisadora assume caráter responsivo e ético, ressalta a leitura como prática de diálogo e construção de sentidos sociais.

5.2.4 Quarta etapa da sequência didática

A quarta etapa da sequência didática corresponde ao momento da interpretação, conforme proposto por Cosson (2014), autor em cuja proposta a pesquisadora se baseia ao longo de toda a sequência didática, que a divide em dois movimentos: o interior e o exterior. O primeiro refere-se ao encontro individual do leitor com a obra, em que se constrói a compreensão global do texto e se vivencia a experiência estética da leitura. O segundo, por sua vez, representa a externalização do sentido quando o leitor compartilha suas impressões e significados com a coletividade, amplia as possibilidades de leitura. Nesse contexto, a pesquisa fez uso de um blog escolar como suporte para o registro e a publicação das interpretações produzidas pelos estudantes. Inicialmente, os textos eram manuscritos e revisados de modo colaborativo com a pesquisadora, e, posteriormente, os próprios alunos passaram a produzir diretamente e publicar no ambiente digital, demonstrando crescente autonomia e domínio das ferramentas tecnológicas. Essa dinâmica possibilitou o fortalecimento de uma comunidade de leitores, ao integrar diferentes turmas e promover o diálogo entre literatura e outras mídias.

Nesse momento, evidencia-se um processo contínuo de construção de sentidos em permanente interação. No plano enunciativo, o blog se torna espaço de autoria e responsividade, em que os estudantes assumem o papel de sujeitos ativos na produção do discurso e respondem à leitura com suas próprias vozes. A pesquisadora, ao mediar sem impor, configura-se como coenunciadora e instaura um ambiente de escuta e diálogo. Observa-se também a circulação de diferentes discursos — pedagógico, tecnológico e literário — que se entrecruzam nas práticas de escrita digital, revelando tensões e negociações entre as normas escolares e as práticas culturais dos jovens. Por fim, as publicações dos alunos materializam valores e dimensões afetivas, expressas em escolhas lexicais e estilísticas que traduzem suas experiências subjetivas de leitura. Dessa forma, o blog se consolida como um espaço multimodal, no qual a linguagem exerce sua função social de mediação entre o indivíduo e o outro, reafirmando a leitura como prática dialógica, coletiva e significativa.

5.3 Interpretação do *corpus*

Na análise da sequência didática, observaram-se semelhanças com práticas multiletradas e a utilização dos gêneros como instrumento de transposição didática para as produções dos alunos. Inicialmente, é possível relacionar a divisão das etapas às 4 dimensões dos multiletramentos propostas por Roxane Rojo (2012): prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Observa-se também a articulação com os princípios bakhtinianos aplicados aos gêneros discursivos, entendidos como enunciados relativamente estáveis que orientam a produção e compreensão dos sentidos (Bakhtin, 2006, p.262). Dessa maneira, os alunos não apenas participam de práticas de linguagem, mas também ingressam em esferas discursivas específicas de organização das ações e leituras.

Inicialmente, a primeira etapa se enquadra na dimensão da prática situada, pois a professora propicia a imersão dos alunos na temática por meio de perguntas norteadoras. Neste momento, os estudantes formulam inferências e mobilizam conhecimentos prévios, conforme o pressuposto de que, nessa dimensão:

[...] remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos).” (Rojo, 2012, p. 30).

Em uma perspectiva bakhtiniana, a imersão inicial corresponde ao contato com gêneros primários, como conversas, relatos espontâneos e respostas dialogadas, que constituem a base enunciativa a partir da qual gêneros mais complexos são desenvolvidos na escola. Então, a prática situada se relaciona ao movimento dialógico de vozes sociais que os alunos trazem de suas vivências, e tal movimento contribui para o processo responsivo que orienta a sequência didática.

Em sequência, a segunda etapa se enquadra na instrução explícita, pois, ao terem contato com obras e realizarem uma análise paratextual, os estudantes desenvolvem critérios de análise crítica, isto é, utilizam a metalinguagem. Esse procedimento gera um movimento entre as informações paratextuais com o por-dizer (a leitura da obra), o que confere valor formativo e mobiliza “conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores.” (Rojo, 2012, p. 30). Ao analisar capa, título, imagens e material gráfico, os alunos identificam a estrutura do gênero e, desse modo, ampliam a visão crítica de suas marcas sociais e discursivas, conforme propõe Paulo Freire ao tratar da leitura crítica, pois a “compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (Freire, 1989, p.9).

A dimensão de enquadramento crítico, definida como “interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados.” (Rojo, 2012, p.30), manifesta-se na quarta etapa da sequência didática. Isso se evidencia no papel ativo dos estudantes como sujeitos de enunciação, à medida que assumem a posição de agentes no processo apropriação da linguagem, conforme aprofundam as leituras e expõem suas impressões e experiências. Nesse momento, os estudantes compreendem que todo enunciado é produzido em uma esfera social específica e responde a outros discursos (Bakhtin, 2006, p.264). Portanto, o enquadramento crítico funciona como leitura das relações entre gêneros, esferas discursivas e condições ideológicas do dizer.

Por fim, a última etapa insere-se pela dimensão de prática transformada, de modo que os alunos elaboram produções autorais que serão publicadas no *blog*, o que evidencia seu papel ativo na compreensão e produção de sentidos de gêneros, uma vez que essa dimensão envolve processos de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*) (Rojo, 2012. p.30). A produção destinada ao *blog* pode ser interpretada, na perspectiva bakhtiniana, como ingresso dos estudantes em gêneros secundários, isto é, multimodais e de maior complexidade comunicativa, que incorporam e reelaboram gêneros primários (Bakhtin, 2006. p.263). Portanto, ao produzir textos para um ambiente digital, os alunos reorganizam sua autoria, negociam vozes sociais e assumem posições discursivas no interior de um gênero que exige escolhas composicionais e, estilísticas e temáticas específicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tem como propósito investigar de que maneira os gêneros discursivos e os multiletramentos contribuem para o desenvolvimento da leitura crítica nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa fundamenta-se na compreensão da leitura como prática social, situada histórica e culturalmente, apoiada nos estudos de Bakhtin, Freire, Rojo e Vygotsky, os quais defendem a importância da linguagem, da interação e das práticas multimodais na formação de leitores ativos e responsivos. A análise evidenciou que, embora a escola reconheça a centralidade da leitura, persiste um distanciamento entre as práticas propostas em sala de aula e as necessidades reais dos estudantes, sobretudo no enfrentamento da diversidade de textos e linguagens presentes no cotidiano contemporâneo.

A revisão integrativa de literatura, aliada à análise de conteúdo da sequência didática selecionada, evidenciou que práticas pedagógicas que articulam gêneros discursivos, multiletrados e mediação docente favorecem tanto o engajamento dos alunos quanto a construção de sentidos mais amplos e profundos durante o ato de ler. A proposta analisada indica que a leitura crítica não se desenvolve de modo isolado, mas emerge de um processo dialógico que mobiliza conhecimentos prévios, envolve múltiplas linguagens, favorece escolhas, requer mediação intencional e abre espaço para a expressão autoral.

Os resultados indicam que meios de transposição de gêneros, tais como *blogs* literários, retextualização e análise de elementos paratextuais, constituem formas potentes para aproximar o estudante do texto literário. Tais caminhos ampliam o repertório leitor e possibilitam que o aluno reconheça a literatura como espaço significativo de encontro, reflexão e construção de sentidos. Além disso, verificou-se que, ao romper com a lógica mecanicista da decodificação e adotar uma perspectiva sociocultural e crítica, o ensino de leitura permite que o estudante se reconheça como sujeito da linguagem, capaz de interpretar, questionar, dialogar e transformar sua realidade.

Em síntese, este artigo enfatiza que a incorporação de práticas multiletradas articuladas aos gêneros discursivos deve integrar o ensino de Língua Portuguesa, especialmente em consonância com as demandas da Base Nacional Comum Curricular (2017) e com o cenário educativo contemporâneo. É necessário que as escolas compreendam a leitura como um ato cultural e emancipatório, conforme defendido por Freire, garantindo aos estudantes o direito de acessar, compreender e produzir discursos em diferentes mídias e contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

FERREIRA, Cláudia Gonçalves. **Blog literário na escola: um convite à leitura de livros literários nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, p.9-13. 1989.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ROJO, Roxane. **PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade**. IN: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000. vol. 1, p.14.

ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCACHETI, Cassiana. **Construção da leitura e formação do leitor nos anos finais do ensino fundamental**. 2016.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Após uma década, SP avança em língua portuguesa e matemática em todos os anos avaliados no Saresp. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/apos-uma-decada-sp-avanca-em-lingua-portuguesa-e-matematica-em-todos-os-anos-avaliados-no-saresp/> . Acesso em: 9 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <http://www.jahr.org>. Acesso em: 27 ago. 2025.