

Desvendando letramentos: a transição para o ensino médio a partir do livro *Singular & plural* na educação do campo em Itupiranga, Pará

Gessica Gonçalves Santos Gracioli¹, Laissy Taynã da Silva Barbosa², Jeane Aparecida Martins dos Santos³, Elisa Borges de Alcântara Alencar⁴

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar o capítulo dez, “O que sabemos e queremos do ensino médio”, inserido na composição do livro didático *Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem* e como ele contribui para o aprendizado de Língua Portuguesa dos estudantes de uma escola da zona rural de Itupiranga, Pará, na perspectiva dos letramentos. Para tal, foi realizada uma reflexão teórica sobre os letramentos (Soares, 2009; Ferraz, 2019; Ferreira; Costa; Demo, 2023; Stokes, 2002) em consonância com a linguística aplicada (Almeida, 2009; Monte Mor, 2015). Os resultados evidenciaram que o debate sobre a transição escolar é interessante e pode contribuir para essa passagem dos jovens dos anos finais do ensino fundamental para o ensino médio. Todavia, é essencial a (des)construção de alguns conceitos e paradigmas que reduzem os contextos reais de aprendizagem na educação do campo, bem como a necessidade de transgredir as limitações do livro didático.

Palavras-chave

Livro didático. Educação do campo. Letramentos. Linguística Aplicada.

¹ Doutoranda em Língua e Literatura na Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil; professora da rede municipal de ensino de Porto Franco, Maranhão, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação (DECOLIDE/UFBA). E-mail: gessica.santos@ufnt.edu.br.

² Doutoranda em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil, professora da rede municipal de ensino de Parauapebas, Pará, Brasil. E-mail: laissy.barbosa@mail.uft.edu.br.

³ Mestranda em Linguística e Literatura na Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil; coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Itupiranga, Pará, Brasil. E-mail: jeane.lettras@outlook.com.

⁴ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil; professora adjunta na Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil; membro do grupo de pesquisa Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (CNPq/USP), do grupo Linguagem, Educação e Sustentabilidade (LES/UFNT/CNPq) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPELA/UFNT). E-mail: elisa.alencar@mail.uft.edu.br.

Unveiling literacies: the transition to high school from the book *Singular & Plural* in Countryside Education at Itupiranga, State of Pará, Brazil

Gessica Gonçalves Santos Gracioli⁵, Laissy Taynã da Silva Barbosa⁶, Jeane Aparecida Martins dos Santos⁷, Elisa Borges de Alcântara Alencar⁸

Abstract

This work aims to analyze chapter ten, “What we know and want from high school”, from *Singular & Plural: reading, production, and language* studies textbook and how it contributes to Portuguese language learning at a school located in a rural area of Itupiranga, State of Pará, Brazil, according to literacy perspective. To this end, we made a critical reflection on literacies (Soares, 2009; Ferraz, 2019; Ferreira, Costa; Demo, 2023; Stokes, 2002) through the bias of Applied linguistics (Almeida, 2009; Monte Mor, 2015). The results showed that the debate about grade transition is interesting and may contribute to teenagers' passage from middle to high school. However, it is essential for the (des)construction of some concepts and paradigms that reduce real contexts of learning in rural education, as well as the need to transgress the limitation of the textbook.

Keywords

Textbook. Countryside education. Literacies. Applied Linguistic.

⁵ PhD student in Language and Literature, Federal University of Northern Tocantins, State of Tocantins, Brazil; teacher in the municipal education network of Porto Franco, Maranhão, Brazil; member of the Research Group on Decoloniality, Language, Identity and Education (DECOLIDE/UFBA). E-mail: gessica.santos@ufnt.edu.br.

⁶ PhD student in Linguistics and Literature, Federal University of Northern Tocantins, State of Tocantins, Brazil; English teacher in the municipal education network of Parauapebas, State of Pará, Brazil. E-mail: laissy.barbosa@mail.uft.edu.br.

⁷ Master degree student in Linguistics and Literature, Federal University of Northern Tocantins, State of Tocantins, Brazil; pedagogical coordinator of the municipal education network of Itupiranga, Pará, Brazil. E-mail: jeane.letas@outlook.com.

⁸ PhD in Linguistics, Federal University of São Carlos, State of São Paulo, Brazil; adjunct professor at the Federal University of Northern Tocantins, State of Tocantins, Brazil; member of the research group National Literacies Project: Language, Culture, Education and Technology (CNPq/USP), of the Language, Education and Sustainability group (LES/UFNT/CNPq), and of the Study and Research Group in Applied Linguistics (GEPELA/UFNT). E-mail: elisa.alencar@mail.uft.edu.br.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar um capítulo do livro de Língua Portuguesa, *Singular & plural*, do 9º ano, lançado pela editora Moderna em 2018 e organizado pelas autoras Marisa Balthasar e Shirley Goulart, a fim de compreender como o capítulo apresenta os letramentos científico, crítico e multimodal. A escolha do livro se justifica por ser o principal recurso didático utilizado no processo de ensino em uma escola do campo do município de Itupiranga/Pará, instituição em que trabalha uma das autoras deste artigo. Com foco na transição para o Ensino Médio e tendo em vista a complexidade de fazer uma análise completa do livro, optamos pelo capítulo dez, intitulado *Final do ensino fundamental - o que sabemos e queremos do ensino médio!* que pretende abordar temáticas relevantes para este processo de transição escolar. Iniciaremos este artigo apresentando algumas características da escola e do seu respectivo contexto.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Guimarães Rosa é uma escola de pequeno porte que atende aos segmentos do maternal III aos anos finais do ensino fundamental, somando um total de 164 alunos, localizada a 100km da cidade de Itupiranga, município na mesorregião do Sudeste Paraense. O corpo docente é formado por catorze professores, uma diretora, uma coordenadora pedagógica e uma orientadora educacional. Além disso, a escola conta com sete escolas anexas, de modo que atende tanto os estudantes da comunidade em que está inserida como das localidades vizinhas. É importante salientar que a maioria dos alunos dependem do acesso ao transporte escolar para ir e vir da instituição.

No ano de 2021, em parceria com o Estado, a referida escola passou a ofertar o ensino médio pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME⁹). Isso possibilitou que os estudantes pudessem continuar a desenvolver suas atividades escolares, visto que devido à falta e/ou dificuldade de acesso ao ensino médio no contexto em que estão inseridos, parte dos estudantes, ao concluir o ensino fundamental, migravam para a cidade, enquanto aqueles que não tinham essa alternativa paravam de estudar.

Assim, à luz dos letramentos, este trabalho tem como intuito analisar o capítulo dez do livro didático *Singular & plural* do componente curricular Língua Portuguesa, destinado ao 9º

⁹ O SOME é uma modalidade educacional paraense respaldada pela Lei n.º 7.806, datada de 29 de abril de 2014, e regulamentada no artigo 2º da referida lei, visando “garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará” (Pará, 2014, p. 1).

ano do ensino fundamental, para compreender como o capítulo apresenta os letramentos científico, crítico e multimodal, verificando se as propostas oferecem possibilidades de reflexões acerca do contexto em que estão inseridos, sobre o processo de transição do ensino fundamental para o médio e se contribuem para ampliar o pensamento crítico dos estudantes.

Letramento(s)

O termo “letramento” aportou no Brasil na segunda metade dos anos 80, a partir da palavra em língua inglesa *literacy*. Magda Soares (2009), em *Letramento: um conceito em três gêneros*, faz uma revisão conceitual de termos no campo da Educação e das Ciências Linguísticas, de modo a concluir que as palavras “analfabetas”, “analfabetismo” e “alfabetização” eram utilizadas ordinariamente no meio educacional, mas letramento não. E, embora a tradução de *literacy* para o português seja de habilidades básicas, de ler e escrever, isso não compreende o sentido do vocábulo de modo satisfatório.

Nessa perspectiva, Soares (2009, p. 18) pontua que letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Ou seja, trata-se das práticas sociais que um sujeito explora a partir da leitura e da escrita, de modo que, embora seja marginalizado social e economicamente, ele pode não ser alfabetizado, mas é possível ser letrado em algumas práticas sociais que envolvem o contexto em que vive.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 53) argumentam ainda que:

não se trata apenas de desenvolver novas práticas sociais de comunicação por meio de diferentes letramentos; estes, na verdade, serão essenciais para a criação de formas novas e transformadoras de trabalho, de participação cidadã em espaços públicos e de engajamento comunitário.

Assim, por entendermos o letramento como um fenômeno complexo, heterogêneo e diverso, partimos do posicionamento de Soares (2009), quando ela argumenta acerca das inúmeras práticas sociais que podem ser exploradas e “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (Soares, 2009, p. 49). Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) corroboram com esse panorama complexo de letramento, de modo que discutem uma perspectiva baseada nos multiletramentos, uma pedagogia que “propunha uma redefinição de textos e práticas, movendo o campo do *letramento* (no singular) para *letramentos* (no plural)” (Kalantzis, Cope;

Pinheiro, 2020, p. 19), uma vez que os letramentos perpassam os indivíduos em diferentes esferas sociais, culturais e políticas.

De acordo com estes autores, no final da década de 90 e início dos anos 2000, um grupo de dez estudiosos em Nova Londres (conhecido como *New London Group*), nos Estados Unidos, reuniram-se para discutir acerca de questões de desigualdade social. Posto que o ambiente escolar e o princípio básico de leitura e escrita não estavam dando conta de abordar a ascensão da diversidade cultural e linguística, bem como do avanço da tecnologia no mundo contemporâneo.

A partir desse encontro, em 1996, foi publicado um manifesto intitulado “A pedagogy of multiliteracies: designing social futures”:

Decidimos que nossas discussões poderiam ser encapsuladas em uma palavra - multiletramentos. Uma palavra que descreve dois argumentos importantes que podemos ter com a imersão cultural, institucional e ordem global: a multiplicidade dos canais de comunicação e de mídia, bem como aumento da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos suplementa a pedagogia do letramento tradicional direcionando esses dois aspectos de multiplicidade textual relatados (New London Group, 1996, p. 63).

Entendemos, assim, que o objetivo do *New London Group* era abordar outros meios de ver e entender o contexto social em que viviam, pensando a partir de uma nova ordem global, cultural e linguisticamente mais diversa e múltipla, conectada com o mundo a partir de *links* e *hiperlinks*. Destarte, levou-se em consideração a dinamicidade das relações e velocidade das informações, de modo a relacionar com o processo de formação dos estudantes.

Levando em consideração a relevância dos multiletramentos em documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) e a instância mercadológica que foi criada em volta disso, Ferraz (2019) questiona até que ponto a perspectiva dos multiletramentos está sendo transformada em mais uma metodologia/pedagogia inovadora e, nesse sentido, um produto comercializável. Compreendemos, a partir disso, que o pesquisador não está negando a relevância da pedagogia dos multiletramentos ou se posicionando contra o uso no ambiente das escolas regulares, de cursos livres ou em outras instituições. Ele “põe o dedo na ferida” do histórico educacional do Brasil, no que tange ao certo modismo em transformar uma pedagogia como a salvadora dos problemas educacionais do país, como único modelo a ser seguido e, assim, seja transformada em um produto que vise o lucro ao invés de uma prática transformadora dos envolvidos.

Tendo em vista a gama de letramentos que se interseccionam, Ribeiro (2009) questiona como saber o escopo que se deve dar em uma determinada análise. De acordo com ela, a

subdivisão depende da própria observação do pesquisador sob o objeto de estudo e do foco da pesquisa. Nesse sentido, como temos o intuito de analisar um capítulo do livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano dos anos finais do ensino fundamental, *Singular & plural*, com o tema *Final do ensino fundamental - o que sabemos e queremos do ensino médio*, inicialmente, acreditamos que para fundamentarmos a análise é preciso discorrer acerca dos letramentos crítico, visual, digital e científico.

Letramento crítico

Acerca do letramento crítico, Alencar (2017, p. 53) sintetiza o conceito como:

uma filosofia educacional que não trabalha apenas para ensinar a língua e suas estruturas, mas para contribuir para a formação de indivíduos engajados e mais sensibilizados ao mundo que os cerca, levando-os a refletir e, indo além, talvez agir em prol de mudanças, especialmente em seu contexto social.

Compreendemos, assim, a importância deste campo de estudo para a formação de professores, visto que a adoção do letramento crítico em sala de aula pelos docentes pode promover o questionamento de perspectivas hegemônicas e a reflexão sobre questões sociais urgentes e relevantes para a formação integral dos estudantes. Além disso, pressupõe ouvir as experiências que os estudantes trazem do contexto sócio-histórico-cultural para o contexto escolar, bem como valorizar seus lugares de fala e agência de mudança social.

É importante salientar que letramento crítico é diferente de leitura crítica (Duboc, 2016). A leitura crítica está relacionada com o que o autor quer dizer, de modo que se busca compreender os porquês do texto. O letramento crítico, por sua vez, refere-se a como a sociedade nos afeta e de como assumimos uma atitude a partir da reflexão crítica. Em outras palavras, é ser um agente transformador da realidade em que vivemos.

De acordo com Janks (2012), mesmo em uma sociedade pacífica e com acesso aos princípios constitucionais, ainda assim, seria possível haver intolerância ao outro e haveria a necessidade de uma perspectiva que instigue uma agência transformadora. Isto porque “a diferença está estruturada em relação ao poder, o acesso desigual a recursos com base em gênero, raça, etnia, idioma, habilidade, sexualidade, nacionalidade e classe continuará a produzir privilégio e ressentimento” (Janks, 2012, p. 16). A prática pedagógica docente, a partir do letramento crítico, portanto, tem a possibilidade de inquietar os estudantes diante de situações que podem ser consideradas como cotidianas, mas que precisam ser desnaturalizadas,

tal como a quantidade de moradores de rua, animais abandonados, pessoas não-brancas sendo hostilizadas, crianças em situação de vulnerabilidade, entre outras.

Segundo Monte Mor (2015, p. 33):

É inegável que a crítica representa um dos pontos centrais nas propostas educacionais que se constroem segundo as bases das teorias de letramentos e letramentos críticos. A crítica constitui-se um elemento imprescindível para um projeto que prevê investigar o fenômeno da globalização e a presença da tecnologia na sociedade, assim como revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno (e as identidades destes), a linguagem em suas modalidades e práticas.

A autora argumenta acerca da importância de desenvolver o pensamento crítico por meio de atividades com temáticas que interseccionam a sociedade constantemente, de modo que possa induzir a construção de sentido e promover a autoria dos estudantes. A autoria, por sua vez, pode incidir na agência e, por meio da agência, os estudantes podem se libertar das amarras da colonialidade e do pensamento hegemônico que circulam na sociedade. Logo, compreendemos que esse viés vai ao encontro da perspectiva freireana de autonomia e liberdade de pensamento.

Letramento visual

Na história, os primeiros sinais de escrita são de imagens rupestres gravadas em rochas e foi somente a partir da propagação da imprensa que a cultura da escrita, tal como a conhecemos, ganhou destaque e alcançou um patamar de privilégio e hegemonia sobre a imagem. Entretanto, esta situação teve uma virada após o surgimento das novas mídias como a fotografia, a televisão, as redes sociais *etc.* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), pois passou a entender que as imagens visuais, as interfaces midiáticas também podem expressar significado e/ou potencializar as emoções do que está escrito.

ler um texto escrito e visualizar uma imagem requerem diferentes tipos de interpretação, que, por sua vez, exigem formas distintas de esforço transformacional e tipos diferentes de processos psicológicos, na medida em que representamos os significados para nós mesmos em nossas mentes. São formas fundamentalmente diferentes de conhecer e aprender o mundo - conhecer e aprender o mesmo mundo, mas de maneira diversas e complementares de significado (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 267).

Ao conceituar o letramento visual de forma ampla, Stokes (2002, p. 12) aborda que é “um grupo de competências que permite que os seres humanos possam discriminar e interpretar ações, objetos e/ou símbolos visuais, naturais ou construídos, que eles encontram no meio ambiente”. Diante disso, verificamos que o letramento visual está diretamente relacionado ao entendimento sobre a informação textual e o contexto, assim não será apenas um enfeite da informação textual, mas um elemento que agrega sentido.

De acordo com Martinec e Salway (2005, p. 343) “a imagem inteira está relacionada com o texto inteiro”, isto é, o texto e a imagem possuem um status de igualdade, sendo relevantes concomitantemente para a construção dos saberes. Entretanto, Goldstein (2008, p. 4) atenta para um evento corriqueiro nas instituições educacionais envolvendo texto escrito e imagens, em que as imagens estão sendo usadas como suporte a textos escritos que continuam a proporcionar o principal foco de nossa atenção em sala de aula. Destarte, ressaltamos que é necessário refletir, compreender e buscar textos imagéticos que dialoguem e fortaleçam a integração do texto-imagem como complementos.

Letramento digital

Considerando que o letramento se trata de uma prática social da linguagem (Soares, 2009), inferimos que o letramento digital é um conceito emergente e urgente na sociedade contemporânea. Uma parcela de crianças/estudantes, antes mesmo de aprenderem a ler e a escrever, aprendem a reconhecer e associar a função de ferramentas da *smartTV*, do *smartphone*, de *tablets*, entre outras interfaces digitais, por meio dos ícones, tornando-se letrados nesse ambiente.

Ribeiro (2009, p. 16) argumenta que “um outro grupo de pessoas que mal tiveram acesso ao letramento no impresso passou a ser duplamente excluído, já que as possibilidades tecnológicas aumentam, mas as respostas sociais e políticas não acontecem no mesmo ritmo”, de forma que “a essa apropriação gradativa dos novos meios pelas pessoas, deu-se o nome de ‘letramento digital’” (Ribeiro, 2009, p. 16). Nessa perspectiva, a definição da autora considera que, além dos nascidos na era digital, aqueles sujeitos que estão aprendendo ou aprenderam a se comunicar utilizando o digital, embora tenha sido por necessidade, constituem o grupo dos sujeitos letrados digitalmente.

Ainda, para a autora, o letramento digital pode ocorrer em qualquer ambiente, mas o escolar pode ser uma das principais agências para promover o letramento digital crítico, pois “não basta saber digitar, é preciso saber ler, escolher, pesquisar, triar, selecionar, refazer,

participar” (Ribeiro, 2009, p. 35). Silva e Ifa (2022, p. 814) corroboram com o argumento, pois “a tal inclusão digital, se desacompanhada de um uso crítico e reflexivo, que busca não a mera inserção, mas uma emancipação do ser, pode promover visões equivocadas ou de uma ubiquidade inexistente ou do aumento de um abismo ainda muito existente”. Nessa perspectiva, a habilidade de saber operar um computador, celular ou outra ferramenta não é o suficiente para se tornar efetivamente um sujeito letrado crítico.

Ribeiro (2009) chama a atenção para o cidadão que não exerce plenamente seus direitos devido à exclusão que sofre por causa de uma sociedade fundamentada na escrita. Segundo ela, “ser alfabetizado, portanto, não é o bastante. É preciso dominar mais linguagens e técnicas do que apenas isso. É preciso ser letrado” (Ribeiro, 2009, p. 18). Assim, tendo em vista os avanços tecnológicos nos últimos anos e o avanço de *fake news*, golpes compartilhados pelo meio digital e entre outros ataques à democracia, compreendemos que os docentes precisam também ser agentes impulsionadores de uma educação transformadora para os estudantes nesse ambiente. Com isso, acreditamos que os estudantes podem se tornar não apenas letrados digitais, mas letrados digitais críticos.

Letramento científico

Os termos denominados, aqui no Brasil, de “alfabetização científica” e “letramento científico” já apareciam nos Estados Unidos no período pós-guerra e de preparação para a exploração espacial em resposta ao lançamento Soviético do *Sputinik* em meados de 1950. Nesse contexto, a formação profissional tornou-se imprescindível para a produção de inovação que demandava por uma população cientificamente letrada, visto que os pais estavam cada vez mais preocupados com o tipo de educação que seus filhos vinham recebendo e se esse ensino os capacitava para essa nova sociedade que estava surgindo de crescente evolução científica e tecnológica.

Nesse contexto, a demanda por uma renovação na educação foi amplamente divulgada em vários países, não só nos Estados Unidos. Acreditava-se que o letramento científico possibilitaria o desenvolvimento das competências necessárias para que os indivíduos pudessem compreender e agir no mundo de maneira mais consciente e crítica.

Na sociedade atual, discute-se cada vez mais sobre a necessidade de democratizar a formação científica nas escolas, pois compreende-se que essa formação resulta em conhecimentos que corroboram para que homens e mulheres sejam capazes de ler, atuar e

transformar o mundo em que vivem. Dessa forma, considera-se que um sujeito cientificamente letrado seja capaz de:

1. Explicar fenômenos cientificamente: reconhecer, oferecer e avaliar explicações para fenômenos naturais e tecnológicos.
2. Avaliar e planejar investigações científicas: descrever e avaliar investigações científicas e propor formas de abordar questões cientificamente.
3. Interpretar dados e evidências cientificamente: analisar e avaliar os dados, afirmações e argumentos, tirando conclusões científicas apropriadas (Brasil, 2015, p. 37).

Assim, um indivíduo letrado cientificamente orienta não apenas os aspectos teóricos das ciências. É também possível que direcione os procedimentos e práticas ligados à investigação e de como tal pensamento é obtido, justificado por evidências, explicações teóricas, bem como a capacidade interacional desse conhecimento.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, em sua versão aprovada e publicada em 2017, percebe-se que o letramento científico aparece somente nas Ciências Naturais, que preconiza:

ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais da ciência. Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania (Brasil, 2017, p. 273).

É importante notar que o documento objetiva que, ao longo do processo de escolarização, os estudantes terão acesso aos conhecimentos produzidos ao longo da história. Ademais, a aproximação gradativa aos processos de práticas e investigação científica, a fim de que este amplie seu olhar sobre o mundo, desenvolve as competências necessárias para interferir sobre este de forma mais consciente.

No entanto, para que essa formação seja garantida, é imprescindível que práticas investigativas informadas pela escrita em função da produção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano estejam atreladas à complexidade que lhe é constitutiva em diferentes domínios sociais. Essa articulação precisa estar pautada de forma clara e sistemática para que os fenômenos sociais sejam compreendidos pelos indivíduos desde o seu contexto até outros mais amplos.

Sobre isso, Paulo Freire (1996, p. 12 *apud* Silva *et al.*, 2016, p. 18) enfatiza que “desde o princípio mesmo de sua experiência formadora”, o professor em formação precisa se assumir “como sujeito também da produção do saber”, convencendo-se “definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Ferreira, Costa e Demo (2023, p. 302) corroboram que

Temos que ter um professor capaz de decidir como é que ele quer alfabetizar alguém e decidir o que é que serve para ele como educação científica. Deve-se, também, prepará-lo diante do mercado: não como um pedinte de emprego ou de chance, porém, como alguém capaz de propor, de formular, de ser autor de suas próprias metodologias e estratégias pedagógicas.

Fica claro, dessa forma, que o letramento científico pode garantir aos cidadãos as competências necessárias para que se tornem autores, protagonistas de seus processos por meio da reflexão, investigação, bem como amplia o olhar para que estes possam agir sobre o mundo de forma mais responsável e consciente.

É preciso, portanto, dar condições para que esta formação seja garantida nos currículos de formação de estudantes e professores, mas é preciso ir além das compreensões teóricas e fortalecer ações que concretizem e democratizem o acesso ao conhecimento científico com políticas públicas que garantam condições, recursos e investimento em pesquisas, em formação docente de qualidade, valorização profissional, bem como condições de acesso e permanência dos alunos na escola.

Metodologia

O presente trabalho é uma abordagem qualitativa-interpretativista do livro didático do componente curricular de Língua Portuguesa do 9º ano, intitulado *Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, utilizado na zona rural do município de Itupiranga/PA. Tendo em vista a complexidade de se fazer uma análise completa do livro, optamos pelo capítulo dez, intitulado “Final do ensino fundamental - o que sabemos e queremos do ensino médio”.

Essa pesquisa está inserida na Linguística Aplicada (LA), uma vez que está situada nos contextos de ensino e aprendizagem na formação de professores, contribuindo para um novo olhar sobre o livro didático. Levando em consideração que estamos preocupados em compreender e interpretar os fatos e dados que emergem no decorrer da pesquisa, Grande (2007) conceitua e caracteriza a pesquisa qualitativa apontando que esta:

procura a compreensão do mundo social, constituído por significados que são construídos pelo homem, o que faz com que a realidade não seja única e acabada, mas sim múltipla e complexa. É essa natureza complexa do mundo social que a pesquisa interpretativa não apaga, ou seja, o paradigma qualitativo não almeja a uma categorização do real como um fato acabado (Grande, 2007, p. 8).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é um viés que tem como princípio buscar compreender diferentes e múltiplos sentidos construídos a partir da interação social. Bortoni-Ricardo (2008) relata que o olhar interpretativo surgiu como uma alternativa ao positivismo, em que a subjetividade, o recorte do observador/pesquisador com sua visão de mundo e a ciência como um fato inacabado são características desta abordagem, e:

não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Destarte, essa abordagem de pesquisa se volta para a análise e interpretação dos resultados doravante apresentados nas seções abaixo que consistem na construção de sentidos a partir da nossa interpretação sobre os dados gerados das observações, reflexões e questionamentos.

Desse modo, para realização da abordagem qualitativa-interpretativista teremos como *corpus* o livro didático de língua portuguesa aprovado pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e utilizado nos anos finais do ensino fundamental na escolas públicas da rede municipal da zona rural de Itupiranga/PA, denominado *Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, no qual realizaremos uma análise do capítulo dez - *Final do ensino fundamental - o que sabemos e queremos do ensino médio*, considerando as orientações e pressupostos teóricos do livro em correlação com os letramentos, uma perspectiva teórica do campo da Linguística Aplicada.

Conectando teoria e o livro *Singular & plural*

Singular & Plural é um livro didático de língua portuguesa escolhido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para as escolas públicas do Brasil, tendo como editora a Moderna e as autoras Marisa Balthasar e Shirley Goulart. O livro é dividido em quatro unidades que se subdividem em três capítulos, cada um prioriza um componente do ensino de Língua

Portuguesa: Leitura e produção, Práticas de literatura, Estudos de língua e linguagem e seguem uma sequência temática: problema social, abordagem literária e linguística.

Ao dialogar com os/as professores/as, as autoras apontam que a divisão realizada dos capítulos garante uma liberdade de escolhê-los e explorá-los na ordem em que se apresentam ou optar por outros caminhos a seguir com sua turma, ora dando ênfase a um aspecto do uso da língua, ora enfatizando outros. Dessa maneira, percebemos que o intuito não é trabalhar o livro de maneira fechada, mas ao ensinar e enfatizar um capítulo o professor terá a possibilidade de relacionar com os demais.

O capítulo “O que sabemos e queremos do ensino médio” está inserido na última unidade do livro. Além de enfatizar a discussão da transição educacional, outro propósito da escolha do capítulo foi porque há um apontamento no livro de que se espera que “os(as) alunos(as) ampliem experiências de letramento na esfera jornalística, ao mesmo tempo que invistam em práticas de letramento multimodais, tratando de temas de interesse juvenil, em afinidade com o que está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Balthasar; Goulart, 2018, p. 178). Desse modo, refletimos sobre quais seriam esses letramentos multimodais e os letramentos na esfera jornalística e como esses poderiam auxiliar na temática de interesse juvenil.

Assim, ao refletir sobre os letramentos que propomos problematizar neste artigo, constatamos algumas percepções positivas e negativas ao confrontar com o contexto de ensino da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guimarães Rosa, no município de Itupiranga, estado do Pará. Durante a construção de reflexões acerca do ensino médio, o capítulo apresenta o texto “Alguns desafios do ensino médio no Brasil” que pontua algumas dificuldades encontradas pelos jovens com a chegada ao ensino médio. Ao contextualizar com a escola, verificamos que a maior dificuldade dos jovens é o difícil acesso ao ensino médio regular, pois, devido às peculiaridades do campo, em grande parte das comunidades é ofertado o SOME.

Dessa forma, ao concluírem o ensino fundamental, os estudantes que os pais têm condições financeiras suficiente para mantê-los nos centros urbanos, migram para a cidade para dar continuidade aos estudos e os que não possuem essa condição, param de estudar, contribuindo assim para o elevado índice de analfabetismo e baixo grau de escolaridade dos jovens e adultos das regiões do campo do país.

O SOME foi criado em 1980 com o intuito de levar a educação básica às comunidades rurais, ribeirinhas e aldeias indígenas que se encontram distantes dos centros urbanos, foi regularizado no Pará como política pública educacional em 29 de abril de 2014 a partir da publicação da Lei n. 7.806. O intuito era minimizar a evasão escolar nos locais de difícil acesso

do estado, “uma vez que há grandes dificuldades para que este aluno chegue à cidade devido à distância territorial e geográfica, além de número insuficiente de alunos para que se criem escolas regulares para esse nível de ensino em tais localidades” (Silva, 2015, p. 39). Neste caso, o Estado possibilita o acesso dos estudantes ao ensino médio cedendo o número de vagas, enquanto o município põe à disposição os prédios para o funcionamento das aulas.

Em sua gênese, é possível perceber que há semelhanças e peculiaridades do SOME com o sistema regular de ensino. A fim de esclarecimento, o SOME “funciona com duzentos dias letivos, divididos em cinco módulos com cada um, contendo quarenta dias. Para cada disciplina ofertada são necessárias pelo menos duas avaliações. Toda documentação é expedida pela escola-sede do município” (Silva, 2015, p. 40). No sistema, o professor vai atender a escola por um período específico, de modo que aconteça um rodízio de professores e sejam trabalhadas apenas três disciplinas por módulo.

Dito isso, com o objetivo de garantir aos estudantes condições de acesso e permanência na escola em seu próprio contexto social, o município de Itupiranga em parceria com o Estado do Pará, implantou, na referida instituição, em 2022, o SOME. Oliveira (2018) aponta que essa modalidade de ensino foi idealizada como medida transitória, entretanto consolidou-se como a forma mais utilizada pelo estado para ofertar o ensino médio às comunidades rurais, ribeirinhas e indígenas mais afastadas. Nesse sentido, cientes da necessidade da luta por acesso ao direito constitucional que é a educação, isso não pode ser uma ação consolidada, visto que o SOME pode deixar muitas lacunas educacionais nos estudantes e na própria sobrecarga do professor.

Apesar do SOME possuir particularidades, esse sistema educacional possui semelhanças com os moldes do currículo dos centros urbanos, uma vez que não há uma adaptação do sistema na perspectiva da educação do campo: o entendimento que o currículo deve refletir as especificidades do campo e dos sujeitos atuantes nessa localidade. Por um lado, isto pode ser um empecilho para desenvolver as atividades de forma contextualizada, mas não obstrui totalmente, visto que o professor tem a liberdade de fazer alterações de acordo com a necessidade de aprendizagem dos estudantes. Algumas atividades do livro *Singular & plural*, conforme Figura 1, por exemplo, possibilitam pensar o contexto real dos estudantes e refletir sobre o próprio sistema de ensino que é oferecido no município de Itupiranga para os estudantes que ingressarão no ensino médio.

Figura 1 – Atividade de entrevistas e *podcast* no contexto real do aluno

Produzindo o texto: Série de *podcasts* – O que sabemos e queremos do Ensino Médio

Condições de produção

- **O quê?**
Você e sua turma farão uma série com três reportagens audiovisuais, com o tema: “O que sabemos e queremos do Ensino Médio”.
- **Para quem?**
Especialmente para vocês e outros(as) estudantes, a fim de obterem informações e desenvolverem opiniões que permitam refletir, analisar, fazer escolhas, planejar e agir para uma escolarização mais significativa no futuro Ensino Médio.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 178).

Essa vertente de questionamento e de proposta pode propiciar uma perspectiva de letramento crítico aos estudantes, a partir de suas vivências e expectativas em relação ao sistema de ensino que o município e o Estado dispõem naquele local. Portanto, entendemos que, se por um lado, o SOME possibilita a continuidade de estudos no Ensino Médio em lugares de difícil acesso e minimiza os números de evasão escolar das escolas, pelo outro é possível inferir que há uma tentativa do poder público de camuflar a ineficiência do Estado em atender com qualidade as necessidades da comunidade escolar, tendo em vista que há lacunas e deficiências no transporte escolar, no acesso e na permanência dos professores, infraestrutura das escolas, entre outras dificuldades para o funcionamento deste sistema educacional.

Ao atentar para o fato da acessibilidade digital e da consciência crítica do contexto de acesso à internet nas escolas públicas, analisamos que as autoras tiveram uma preocupação e cuidado com as especificidades do contexto brasileiro. Como pudemos ver, as autoras apontam que é essencial garantir acesso à escuta de *podcast*, seja na escuta individual ou coletiva, e apresentam possibilidades de acesso ao conteúdo digital por meio da transcrição dos mesmos para garantir fácil acesso ao conteúdo e trabalhar aspectos como a construção da pauta e do roteiro de edição. Além disso, as autoras divulgam que os alunos:

farão leituras e rodas de conversa sobre textos que divulgam dados, informações e opiniões sobre as experiências e os desafios do Ensino Médio no Brasil; **investigarão quais são as expectativas que nossa turma tem em relação a esse segmento** e as possibilidades oferecidas em nossa cidade, por

fim, **divulgarão nossas descobertas produzindo podcasts** (Balthasar; Goulart, 2018, p. 180, grifos das autoras).

Compreendemos a importância de instigar a possibilidade investigativa, de diálogo e de produção individual e colaborativa entre os estudantes, de modo que seja possível promover a interação, a autonomia e a consciência crítica acerca da sua comunidade.

Entretanto, quando analisamos as possibilidades de letramento visual que poderiam ser exploradas no livro, percebemos que há divergências na apresentação com os textos complementares do capítulo dez, visto que questionam a situação menos favorável da população jovem negra na escola, todavia silenciam imagens que representem esse grupo. Nesse viés, averiguamos que o capítulo apresenta três imagens ilustrativas com pessoas, e mostram apenas pessoas brancas, que de certo modo reforçam o estereótipo de que no Sul do país não há a presença de negros ou pardos. Segue abaixo as Figuras 2 e 3, retratadas nos textos complementares:

Figura 2 – Imagem do texto “Alguns desafios do Ensino Médio no Brasil”

Alguns desafios do Ensino Médio no Brasil

- **Lidar com os adolescentes que estão retidos no Ensino Fundamental**

A reprovação é hoje um dos principais problemas da educação brasileira. E isso decorre da visão, muito difundida no país, não só entre educadores mas também entre as famílias, de que a repetência é um instrumento pedagógico importante, necessário para o aprendizado.

- **Trazer para a sala de aula os excluídos do Ensino Médio**

Um dos grandes desafios para o Brasil é a universalização do Ensino Médio, etapa que se tornou obrigatória para os adolescentes de 15 a 17 anos, faixa etária mais atingida pela exclusão: mais de 1,7 milhão deles estão fora da escola.

- **Investir na relação educador-educando**

O relacionamento entre o professor e o aluno deve ser condição essencial para uma boa aula.

- **Valorizar o professor**

Outro problema sério é a não valorização dos profissionais de educação, que se manifesta nas deficiências na formação dos professores, nas más condições de trabalho e na falta de remuneração adequada.



Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 178).

Figura 3 – Estudantes do ensino médio em sala de aula do Senai em Joinville/SC



Estudantes do Ensino Médio em sala de aula do Senai (Joinville-SC, 2017).

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 190).

Outrossim, percebemos que o capítulo poderia representar a pluralidade racial que existe em nosso contexto nacional, para que os diversos alunos se sintam representados pelo material utilizado durante o ano letivo. Em nosso entendimento, essa proximidade e representatividade do estudante com o material poderá auxiliá-lo na compreensão das temáticas abordadas no livro didático.

Em relação ao letramento multimodal, verificamos que há uma preocupação com essa perspectiva. As autoras apresentam *links* de reportagem que contribuem para a aprendizagem do aluno, transcrição com formatos de reportagens da internet, *links* de *podcasts* com temáticas interessantes para os alunos, tais quais: “Juventude, protagonismo e transformação social”, que faz parte da série de nove *podcasts* de educação para se inspirar, produzida pelo Porvir, uma organização não-governamental (ONG) que funciona como uma “agência de notícias”, para divulgar experiências inovadoras na educação e o *Braincast* 284, com a temática da “Tecnologia e o Futuro da Educação.” Ademais, temos vídeos que nos fazem conhecer um pouco mais sobre essa ferramenta e ainda expõe outros *podcasts* com temas diversos para os alunos.

No entanto, percebemos que não há uma equiparação na atividade multimodal de leitura, compreensão e discussão de temas como se pode ver na atividade dois – Leitura e roda de conversa: desafios e possibilidades do ensino médio –, no qual os alunos são divididos em dois grupos, de modo a dividir a leitura de um texto jornalístico com temas sobre o ensino médio. Observamos que, por um lado, o texto do grupo um, intitulado “Cresce o número de

jovens entre 15 e 29 anos que não estudam nem trabalham”, é mais chamativo e interessante por ter reportagens jornalísticas televisivas, dados percentuais e gráficos. Por outro lado, os textos direcionados ao grupo dois, intitulados “Pesquisa do IBGE mostra grande desejo dos brasileiros por qualificação profissional” e “Ensino Médio deve visar, mais que vestibular, o gosto pelo saber, diz pesquisadora”, não possuem os mesmos recursos multimodais.

Ressaltando a questão da imagem ilustrativa, verificamos que as imagens empregadas no decorrer do capítulo não são complementares ao texto. O principal foco é a composição textual enquanto a imagem aparece como uma simples ilustração, fomentando um status desigual entre imagem e texto. Assim, corroborando com a ideia de desigualdade entre imagem e texto, Almeida (2009, p. 190) aborda que:

Ao tentar conciliar o letramento verbal com o visual, em uma bem elaborada abordagem multimodal, beneficiamo-nos não apenas de uma nova compreensão acerca dos aspectos linguísticos da escrita, mas também ajudamos a complementar uma perspectiva de representação vista como única possibilidade para a interpretação dos significados culturais de um modo racional de expressão.

Dessa maneira, acreditamos que seja essencial a problematização da leitura da imagem em igualdade com a do texto, formando um sintagma maior, ampliando a compreensão de leitura dos alunos e mostrando outras possibilidades de interpretação dos significados culturais, linguísticos, políticos e sociais.

Assim sendo, compreendemos que o capítulo dez “O que sabemos e queremos do ensino médio” do livro didático *Singular & plural*, apresenta uma dinâmica elaborada para a construção de um/a aluno/a ativo/a, reflexivo/a e consciente, bem como propõe um embasamento na perspectiva do letramento científico, multimodal e crítico. Ademais, consideramos que as análises propostas podem contribuir para o/a docente apresentar as atividades, relacionando-as com o contexto real do/a estudante, discutindo suas especificidades e contrastes à escola do campo no sudoeste paraense, e com estudantes que poderão integrar um sistema educacional diferenciado no ano seguinte, quando alcançarem o ensino médio.

Considerações finais

O livro didático *Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem* foi escolhido para análise por apresentar temáticas que visam à formação social, cultural e linguística dos alunos de modo que o sujeito utilize a linguagem de forma consciente e a transição de um período educacional para outro, isto é, o processo de transformação dos anos

finais do ensino fundamental para o ensino médio, um segmento que exigirá dos/as alunos/as uma postura mais madura, reflexiva e consciente do mundo e de seu contexto. Além disso, nos chamou a atenção o livro abordar este processo de transição educacional, uma vez que é incomum o livro didático propiciar conteúdos e reflexões que auxiliem nesse momento.

A partir da análise, observamos que as autoras trabalham o capítulo dez, intitulado “*Final do ensino fundamental - o que sabemos e queremos do ensino médio!*”, a partir dos letramentos científico-multimodal-crítico. Na introdução, abordam o letramento crítico, ao propor um debate profundo sobre a temática dos desafios para o ensino médio, o letramento científico ao sugerir uma investigação com os alunos sobre suas expectativas e possibilidades oferecidas na cidade por meio de entrevistas, roteiros, anotações, gravações e, por fim, o letramento multimodal que será realizado na produção e divulgação dos *podcasts* elaborados pelos alunos.

A proposta de atividades do livro didático em uma perspectiva dos letramentos pode se configurar como uma oportunidade de os/as estudantes conhecerem, pesquisarem e/ou questionarem, para assim, quiçá, haver uma reestruturação das lacunas que o Estado deixa em políticas públicas para o acesso a uma formação integral e de qualidade aos/às educandos/as dos centros urbanos e do campo.

Referências

ALMEIDA, D. B. L. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 173-202.

ALENCAR, E. B. A. **Formação de professores de língua inglesa da rede pública do Tocantins**: cenas de letramento crítico. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9569?show=full>. Acesso em: 29 maio 2024.

BALTHASAR, M; GOULART, S. **Singular & plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. São Paulo: Moderna, 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico? Interesses envolvidos nas interpretações da noção de *scientific literacy*. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 169-186, 2017. DOI 10.1590/S1413-24782017226809. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/cWsmkrWxxvcm9RFvvQBWm5s/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

- DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *In*: LEFFA, V. J. (ed.). **Linguagem e ensino**. Pelotas: Educat, 2005. p. 181-196.
- DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 664-687. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada v. 47).
- GRANDE, P. B. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Língua, Literatura e Ensino**, Campinas, v. 2, p. 101-109, 2007. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/lle/article/view/10>. Acesso em: 30 dez. 2024.
- FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.
- FERREIRA, M.; COSTA, M. R. M.; DEMO, P. Perspectivas, contradições e crítica do Letramento Científico como dispositivo educacional. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 32, n. 69, p. 292-312, 2023. DOI 10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n69.p292-312. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/13687>. Acesso em: 30 dez. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.
- GOLDSTEIN, B. **Working with images**: a resource book for the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- HUGHES, J. **The philosophy of social research**. London: Longman, 1990.
- JANKS, H. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- MARTINEC, R.; SALWAY, A. A system for image-text relation in new (and old) media. **Visual Communication**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 337-371, 2005. DOI 10.1177/14703572050555. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1470357205055928>. Acesso em: 30 dez. 2024.
- MONTE MOR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2015. p. 31-50.
- PARÁ. Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014. **Diário Oficial do Pará**. Belém, Pará, 30 abr. 2014. Disponível em: <https://www.ioepa.com.br/pages/2014/2014.04.30.DOE.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, Campinas, v. 8, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em: 29 jul. 2023.

SILVA, E. T. **O SOME na comunidade de tartarugueiro em Ponta de Pedras/PA**: entre o legal e o real observado. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em:
<https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8590>. Acesso em: 29 maio 2024.

SILVA, R.; IFA, S. Reflexões sobre o letramento digital em jogos eletrônicos. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 21., 2022, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: SBC, 2022. p. 806-815. Disponível em:
https://sol.sbc.org.br/index.php/sbgames_estendido/article/view/23718/23547. Acesso em: 21 ago. 2023.

SILVA, W. R. *et al.* Letramento científico na formação inicial do professor. **Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 6, p. 8-23, 2016. Disponível em:
https://wagnerrodriguesilva.com.br/labgram/adm/documentos/artigos_cientificos/ufjf-2016.pdf. Acesso em: 29 dez. 2024.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 10-19, 2002. Disponível em: <https://wcpss.pbworks.com/f/Visual+Literacy.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2024.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

Submetido 4 de junho de 2024.

Aprovado 29 de junho de 2024.