PALAVRA IMPRESSA, MUNDO EM PAUTA: MULTILETRAMENTOS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PROTAGONISMO DISCENTE NO ENSINO DE GÊNEROS JORNALÍSTICOS

PRINTED WORD, WORLD IN FOCUS: MULTILITERACIES, DIGITAL TECHNOLOGIES, AND STUDENT AGENCY IN THE TEACHING OF JOURNALISTIC GENRES

Lucas de Souza

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
professorlucasdesouza@gmail.com

Resumo

Este artigo, feito sob a visão de um relato de experiência, descreve e analisa a produção de um jornal escolar desenvolvido com duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, em 2025, como estratégia para enfrentar defasagens em leitura e escrita intensificadas no contexto pós-pandêmico. Fundamentada na pedagogia dos multiletramentos (New London Group), no modelo ideológico de letramento (Street) e na concepção dialógica da linguagem (Bakhtin), a proposta articulou gêneros jornalísticos, multimodalidade, design linguístico e visual e uso crítico de tecnologias digitais, incluindo Inteligências Artificiais. No jornal, os estudantes produziram reportagens, artigos de opinião, notícias, entrevistas e cadernos de esportes com temas ligados à sua realidade local, mobilizando práticas sociais de linguagem e exercendo protagonismo discente. Dessa forma, o trabalho dialoga com a BNCC ao promover leitura crítica, produção textual situada e uso ético das linguagens, de forma que a sua elaboração pudesse ampliar competências linguísticas e digitais, favorecer a autoria e a consciência crítica e evidenciar a escrita como prática social significativa para a formação cidadã.

Palavras-chave

Ensino; Multiletramentos; Produção Textual.

Abstract

This experience report describes and analyzes the production of a school newspaper developed with two 9th-grade classes in 2025 as a strategy to address reading and writing gaps intensified in the post-pandemic context. Grounded in the pedagogy of multiliteracies (New London Group), the ideological model of literacy (Street), and Bakhtin's dialogic conception of language, the project integrated journalistic genres, multimodality, linguistic and visual design, and the critical use of digital technologies, including Artificial Intelligence. Students produced reports, articles, news pieces, interviews, and sports sections focused on their local reality, engaging in socially situated literacy practices and exercising student agency. The project aligns with the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) by fostering critical reading, contextualized text production, and ethical language use. The findings suggest that the newspaper's development expanded linguistic and digital competencies, strengthened authorship and critical awareness, and reinforced writing as a meaningful social practice for civic education.

Keywords

Multiliteracies; Teaching; Students' Writing Skills.

Licença de Atribuição BY do Creative Commons
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Aprovado em 10/07/2026
Publicado em 30/08/2026

1. INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo da educação, em que a linguagem assume múltiplas formas e funções nos meios digitais, midiáticos e sociais, torna-se urgente repensar as práticas de ensino de leitura e escrita na escola. O ensino de língua não pode se limitar a normas gramaticais ou à reprodução de gêneros escolares desconectados da realidade dos alunos. Diante disso, apresento aqui, neste trabalho, o processo de produção de um jornal escolar com foco na cidade e na região dos alunos, desenvolvido em 2025 com duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Produção Textual, que surgiu como uma estratégia pedagógica voltada à valorização das vivências locais e à ampliação dos letramentos escolares.

Essa proposta se alinha à perspectiva dos multiletramentos, que é defendida pelo New London Group (2021 [1996]) como uma pedagogia que contemple a diversidade cultural e linguística dos sujeitos, a multimodalidade dos textos e a necessidade de práticas escolares mais situadas, críticas e transformadoras. Isso vai ao encontro também do que preconiza, ainda que de forma pouco elaborada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e diversas pesquisas recentes sobre a educação de língua(gens) em que o texto deve ser a partida do estudo não só na leitura e entendimento das composições dos gêneros textuais[1], mas também em sua produção. Ao trabalharem gêneros jornalísticos como notícia, reportagem, artigo de opinião, entrevista e caderno de esportes, os alunos não apenas exercitaram estruturas formais da escrita, mas também exploraram diferentes modos de significação, posicionaram-se criticamente sobre a realidade e desenvolveram autoria discursiva, aspectos centrais de uma pedagogia dos multiletramentos.

Essa atividade foi pensada por razões de tornar a aula mais dinâmica, possibilitar que os alunos pudessem se ver como autores sociais e também como uma ferramenta para aprimorar sua leitura e escrita, elementos percebidos pelos docentes no geral como defasados em sua formação escolar. A linguagem, nesse contexto, é compreendida como uma prática social, conforme defende Street (1984; 2003), que também propõe uma distinção entre o modelo autônomo de letramento, centrado em habilidades técnicas, e o modelo ideológico, que reconhece os usos sociais e políticos da linguagem. O trabalho com o jornal escolar buscou justamente mobilizar esse letramento ideológico, ao permitir que os alunos refletissem, opinassem e informassem sobre temas locais relevantes a partir de seus próprios pontos de vista, em práticas de leitura e escrita contextualizadas.

[1] Utilizo aqui os conceitos de gêneros textuais propostos por Marcuschi (2003; 2005) e Bakhtin (1997). Para este, seguimos a noção segunda a qual os gêneros estão intrinsecamente relacionados às distintas atividades humanas, funcionando como mediadores de múltiplos discursos étnicos, culturais e sociais. Para o autor, sua diversidade e riqueza são infinitas, uma vez que a multiplicidade virtual das atividades humanas é inesgotável (1997, p. 279). Dessa maneira, considerando que os gêneros se articulam às mais variadas práticas e necessidades humanas, cabe à escola promover ações que possibilitem aos estudantes compreender tanto a especificidade quanto a finalidade de cada gênero, tendo em vista os desafios e situações do cotidiano. Marcuschi corrobora essa perspectiva ao afirmar que os gêneros constituem formações interativas, multimodalizadas e flexíveis, que organizam a vida social e a produção de sentidos. Para o autor, ensinar a operar com um gênero implica instruir os estudantes em um modo de atuação sociodiscursivo dentro de uma cultura, e não meramente em uma técnica de produção textual (2005, p. 19).

Outro fundamento teórico essencial foi a concepção de linguagem como interação dialógica proposta por Bakhtin (2016 [1953]), segundo a qual todo enunciado é atravessado por vozes sociais que dialogam entre si. Ao produzirem textos jornalísticos, os alunos entraram em contato com discursos distintos: da comunidade, da escola, da mídia, da família; e puderam construir seus textos como respostas a esses discursos, desenvolvendo consciência crítica e posicionamento ético. A vivência com os gêneros jornalísticos, portanto, não foi apenas técnica, mas discursiva e social, favorecendo a formação de sujeitos ativos e críticos.

Dessa forma, este relato de experiência em forma de artigo tem por objetivo analisar os desdobramentos pedagógicos, discursivos e formativos da proposta de produção de um jornal escolar como prática de ensino textual. A partir disso, pretende-se evidenciar como a atividade possibilitou a mobilização dos multiletramentos e favoreceu o protagonismo dos alunos na construção de sentidos sobre seu entorno social. Argumenta-se que o trabalho com os gêneros jornalísticos, dentro de uma perspectiva crítica e dialógica, pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos leitores, produtores de texto e cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

2. UMA TRILHA PEDAGÓGICA: DA DEFASAGEM À PROPOSTA DE TRABALHO

Ao entrar na escola onde o trabalho foi realizado, em junho de 2023, notei uma grande dificuldade dos alunos, em todas as turmas que lecionava, com a escrita no geral. Desvios de ordem fonológica, morfológica e sintática eram muito comuns. Naturalmente, crianças que escrevem mal são aquelas que leem pouco ou de forma defasada (Silveira, 2018). Percebi, portanto, que as aulas de produção textual estavam sendo pouco efetivas e precisei procurar possíveis razões para tal.

Os motivos são aqueles muito reconhecíveis por qualquer um que trabalha na escola pública brasileira, seja lecionando ou não, na maioria dos casos:

(i) Falta de investimentos e infraestrutura: a escola, situada numa cidade de pouco menos de 15 mil habitantes, é a única da rede municipal que oferece o segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ano a 9º ano) e, mesmo assim, recebe pouquíssimo investimentos em questão de infraestrutura. Não há uma biblioteca, não há material de apoio às aulas como caixas de som, projetores e afins. O espaço físico estava mal cuidado, com paredes descascando, mobiliário velho e com sinais de destruição (mesas, lousas e cadeiras quebradas, estantes desmontadas etc);

(ii) A pandemia causada pelo Coronavírus: 2023 era o primeiro ano de aula integralmente presenciais na rede de ensino. As aulas remotas, que perduraram de março de 2020 até meados de 2022, foram um desastre no cenário da educação básica pública brasileira, por diversas razões (*cf.* Oliveira, Lisbôa e Santiago, 2020). Muitos alunos não tinham acesso pleno às plataformas por falta de aporte tecnológico em casa, famílias não sabiam auxiliá-los pelo distanciamento com as funcionalidades de uma educação à distância e houve uma recomendação de que, neste período, as

crianças não poderiam ser reprovadas para não as prejudicar. Dessa forma, muitas delas passaram pelos anos de alfabetização e a parte final da primeira etapa do Ensino Fundamental praticamente sem assistirem às aulas, que eram ofertadas de forma on-line. Assim, recebemos muitos alunos que ainda não eram plenamente alfabetizados no 6º ano. Nas séries seguintes, tivemos vários alunos matriculados na escola que também não assistiram às aulas por diversas razões, então voltaram no 7º, 8º, e 9º anos com muita defasagem de aprendizagem essenciais em Língua Portuguesa;

(iii) Aceleração curricular: devido às repercussões pedagógicas das aulas remotas durante o período pandêmico, foi necessário que os professores acelerassem os currículos anuais, ou seja, deveriam privilegiar aqueles assuntos e conteúdos considerados essenciais, por vezes trabalhando conteúdos de 3 anos diferentes no mesmo ano letivo. Dessa forma, deu-se espaço para a aprendizagem, em gramática, a conteúdos como classes de palavras e termos essenciais da oração e, em produção textual, focou-se nos gêneros textuais, com foco para sua composição e intenção comunicativa, mas pouco na produção em si dos alunos, devido ao pouco tempo que os professores teriam para trabalhar muitos conteúdos, o que retirava um tempo valioso para correções e revisões de textos feitos pelos discentes.

A partir de 2024, então, com o currículo já mais organizado e menos defasagem de tempo e conteúdos nas turmas, as aulas de produção textual puderam ser melhor divididas entre o reconhecimento de composição e sentido dos gêneros e a produção deles no cotidiano escolar, de forma gradual.

No ano de 2025, com a aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB[2]), aplicado em todo território nacional para verificar os índices de aprendizado dos alunos de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2025), ficou nítida a necessidade de um aprofundamento das práticas de escrita desses alunos. Essa necessidade foi percebida a partir dos trabalhos feitos em aula e também de outras avaliações diagnósticas, como a prova CAEd[3], desenvolvida pela Universidade Federal de Juiz de Fora e aplicada pelo Ministério da Educação e pelas secretarias estaduais e

[2] "O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)". (BRASIL, Ministério da Educação, 2025. Disponível online em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb).

[3] A prova CAEd consiste em avaliações periódicas (bimestral, trimestral), que avalia os conhecimentos dos alunos em Português, Redação, Matemática e Ciências e é aplicada e corrigida nas escolas. Ela integra o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, que foi "lançado pelo Governo Federal, tem como objetivo articular esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios para ofertar estratégias com foco na melhoria dos índices de aprendizagem das estudantes e dos estudantes por meio da superação das defasagens, em especial, no contexto pós-pandemia da Covid-19." (BRASIL, Ministério da Educação, 2025. Disponível online em: https://avaliacaoaprendizagensanosfinais.mec.gov.br/#!/pagina-inicial).

municipais de educação em diversos municípios e estados. Uma das provas que compõem essa avaliação é a de Redação. Nela, a cada ciclo, os estudantes precisam produzir um texto, dentro de um gênero específico (resumo, notícia, resenha, entre outros) e são avaliados critérios de correção como adequação linguística, respeito às especificidades do gênero textual e coesão e coerência. Com a primeira aplicação desta avaliação, portanto, pude constatar que os alunos ainda escreviam de forma muito aquém do que deviam, apresentando dificuldades em expressar ideias de forma coesa e coerente e com resistência para respeitar aquilo que cada gênero propõe em intenção comunicativa (como por exemplo a presença de opiniões pessoais em resumos e notícias, trechos predominantemente expositivos em gêneros argumentativos etc.).

Como o SAEB é um processo avaliativo importante para os índices de aprendizagem da escola e, consequentemente para os índices da rede municipal, que retornam em forma de investimentos financeiros do Governo Federal, naturalmente há uma cobrança sistemática maior de preparo dos alunos para este processo. Por isso, vendo as dificuldades no CAEd, foi preciso pensar em como contemplar os processos de escrita e leitura de uma forma que os estudantes engajassem mais com o que seria feito nas aulas, o que levou à proposta do jornal, voltado para a realidade social deles, falando de assuntos dentro de sua vivência: bairro, município e a própria escola.

3. DETALHES DOS ASSUNTOS NO JORNAL

Quando o New London Group (2021 [1996]) afirma que a noção de multiletramentos está fundada no reconhecimento da crescente complexidade e da articulação entre diferentes formas de produção de sentidos, isso se aplica diretamente ao trabalho de elaborar um jornal em contexto escolar. Um jornal não é apenas um texto escrito; ele articula múltiplos modos semióticos: verbais, visuais, gráficos, digitais etc., que, em conjunto, constroem significados.

Na prática, os estudantes que participam da produção de um jornal escolar não apenas escrevem notícias, reportagens ou artigos opinativos, mas também lidam com imagens, diagramação, títulos, cores, subtítulos, tipografias, dentre outros elementos necessários. Esse processo mobiliza diferentes letramentos, pois exige tanto competências linguísticas tradicionais quanto a capacidade de compreender e produzir sentidos em suportes multimodais.

Durante a elaboração do trabalho, as turmas foram divididas em grupos, de 3 a 5 integrantes e a divisão seria feita por eles próprios, tendo a possibilidade de se juntarem aos colegas com quem tinham melhor afinidade e maior proximidade. Cada grupo seria responsável por escrever uma seção do jornal: Reportagem especial, artigo de opinião, caderno de esportes, notícia de divulgação[4] e

[4] O gênero notícia foi escolhido como ‘de divulgação’ porque, como o trabalho seria longo, não fazia sentido escrever uma notícia sobre um fato muito inserido num determinado espaço temporal específico, como crimes, manifestações e outros, pois estes possuíam um risco maior que os temas propostos nas demais seções do jornal de ter desdobramentos ou repercussões durante o processo de confecção do trabalho.

entrevista. Como ponto de partida, eles deveriam dizer o tema ou pessoa escolhidos para serem o foco de seu texto e, a partir daí, seriam guiados, com questões como quais elementos preponderantes daquele gênero deveriam ser explorados, por exemplo. As escolhas se deram da seguinte maneira:

Tabela 1: organização por temas do jornal de cada turma

Gênero	**Turma 900**	**Turma 901**
Reportagem	Transporte público no município.	Uso de celular por crianças e adolescentes.
Artigo de opinião	Poluição na cidade.	Uso de uniformes e horário integral na escola.
Notícia de divulgação	Festa Junina da escola.	Festa Junina da escola.
Caderno de esportes	Interclasse interno da escola.	Copa de futsal da região onde a cidade se localiza.
Entrevista	Com uma funcionária da escola, que exerce a função de inspetora de alunos.	Com um morador do município que joga futebol profissionalmente.

Como é possível perceber na tabela acima, os temas deveriam ter ligação com a vida social deles, e assim eles os escolheram: temas relacionados com a escola, com a cidade e com a região geográfica onde a cidade está inserida, nos quais eles explorariam vozes sociais (Bakhtin, 2016 [1953]) que diariamente os perpassam.

A partir dessas escolhas, os grupos passaram a colher dados para montar seus textos: foram às ruas, na saída da aula; entrevistaram pessoas; capturaram fotos[5] que poderiam ilustrar o que queriam dizer; e iam escrevendo informações que consideravam as mais relevantes em seu caderno.

Coletados os dados, as turmas foram para o laboratório de informática da escola e cada grupo foi responsável por passar seus esboços e anotações do papel para o computador, para que os textos começassem a se formar. Nesse momento, aproveitei o momento de aula para verificar como cada grupo gostaria de transmitir aquelas informações coletadas: com tom crítico, com tom irônico, de modo mais formal, mais descontraído etc. Foi explorada com eles a retomada de alguns conceitos de níveis de formalidade da língua, variações e variedades e recursos de expressividade, domínio importante no ensino de produção textual, que envolve tanto a leitura quanto a escrita profícuas (*cf.* Souza, 2025).

Essa parte da aula foi guiada pela aplicação da noção dos *designs*, formulados pelo New

[5] Ficou acordado que toda foto utilizada no trabalho seria autoral dos grupos. As únicas exceções foram dos gêneros entrevista e caderno de esportes, os quais as pessoas envolvidas enviaram fotos aos alunos, oriundas de suas redes sociais, por escolha própria e autorizando sua reprodução.

London Group (2021 [1996]), que é central para a compreensão dos multiletramentos. Esse conceito parte da ideia de que a produção de sentidos não ocorre de forma neutra ou automática: ela sempre envolve escolhas, combinações e reorganizações de recursos linguísticos, visuais, sonoros, gestuais, espaciais e multimodais disponíveis em um determinado contexto.

O grupo, portanto, propõe que o processo de significação pode ser entendido em três momentos interdependentes:

Available Designs (designs disponíveis) – que são os recursos semióticos, culturais e discursivos já existentes, aos quais os sujeitos têm acesso. Incluem convenções da língua, gêneros textuais, imagens, símbolos, práticas sociais e repertórios culturais;

Designing (processo de design) – que corresponde ao ato de mobilizar e reconfigurar esses recursos na prática comunicativa. O sujeito, ao produzir sentido, faz escolhas, seleciona estratégias e reorganiza elementos de acordo com sua intenção comunicativa e com o contexto de uso; e

The Redesigned (o redesenhado) – refere-se ao resultado dessa ação de reconfiguração. A cada produção de sentido, algo novo é criado: o texto, discurso ou prática gerada não é uma mera reprodução, mas uma reelaboração que, por sua vez, se torna parte do repertório cultural disponível para futuros processos de significação.

Dessa forma, os *designs* não se limitam à ideia de "estilo" ou "forma", mas constituem um modelo dinâmico da linguagem e da comunicação, no qual a significação é vista como um processo social, histórico e transformador.

Ao explicar isso com mais profundidade, no *Design Linguístico*, por exemplo, os autores utilizam de um exemplo que tente dar conta de uma ilustração mais assertiva dessa expressividade. Eles demonstram que a enunciação "as taxas de mortalidade por câncer de pulmão estão claramente associadas ao aumento do tabagismo" pode, em determinados contextos interpretativos, aproximar-se semanticamente da proposição "o tabagismo causa câncer". Todavia, observa-se uma diferença relevante no modo como a relação é estabelecida: enquanto a segunda formulação explicita uma relação de causalidade direta, a primeira recorre a um vínculo de "associação", que admite maior ambiguidade interpretativa e não implica, necessariamente, uma relação causal. Ademais, a primeira construção apresenta um grau distinto de explicitude: ao mesmo tempo em que delimita de forma mais precisa o tipo de câncer mencionado (câncer de pulmão), mostra-se menos categórica quanto ao nexo causal, já que o termo "associado a" atenua a força da afirmação em comparação ao verbo "causar" (New London Group, 2021 [1996], p. 44).

A seguir, é apresentada uma organização em que os autores sintetizaram algumas formas de apontar expressividade e construção de sentido vistos através do *Design Linguístico:*

Tabela 2: Elementos do *Design Linguístico*

Elemento do Design Linguístico	Descrição
Emissão	Características de entonação, ênfase, ritmo, sotaque, entre outros aspectos da oralidade.
Vocabulário e metáfora	Engloba colocação, lexicalização, escolha de palavras, posicionamento e construção de sentidos.
Redesigned	Refere-se à natureza do engajamento do produtor com a mensagem expressa em uma oração.
Transitividade	Diz respeito aos tipos de processo e aos participantes da oração.
Nominalização de processos	Transformação de ações, qualidades, avaliações ou conexões lógicas em substantivos ou estados (ex.: *avaliar* → *avaliação*; *poder* → *habilidade*).
Estruturas de informação	Forma como a informação é organizada e apresentada em orações e sentenças.
Relações de coerência local	Coesão entre orações e estabelecimento de relações lógicas (ex.: incorporação, subordinação).
Relações de coerência global	Propriedades organizacionais gerais dos textos, como os gêneros discursivos.

Fonte: New London Group (2021 [1996], p. 45).

Desse modo, após nossa revisão sobre expressividade e as diversas formas de comunicar sobre um mesmo assunto, os alunos puderam ser melhor guiados em seus textos. Eles iam escrevendo no programa *Word*, da *Microsoft* e, durante a escrita, iam pedindo dicas de termos, expressões e diversas modificações que poderiam fazer para alcançarem a forma de comunicar que almejavam.

3.1 O uso de Inteligências artificiais no trabalho

Os textos foram escritos de acordo com como os alunos achavam que deveriam ser, mesmo após as sugestões docente de palavras e organização textual para maximizar a intenção comunicativa

‘

de cada grupo. Diante disso, após a finalização desta etapa, aproveitei para inserir um debate sobre autoria, criticidade e ética na formulação de atividades na escola. Essa situação foi feita com o intuito de evidenciar um ponto central na contemporaneidade da educação, a qual não podemos ignorar, principalmente nós, professores de produção textual: a crescente presença de tecnologias digitais, incluindo ferramentas de Inteligência Artificial (IA) no processo de escrita e na aprendizagem. Foi debatido com eles sobre como o uso dessas tecnologias nos trabalhos escolares não deve ser compreendido apenas como um recurso de substituição de trabalho ou automatização de tarefas, mas como um espaço de reflexão sobre escolhas, processos de significação e responsabilidade ética no uso de informações e recursos digitais.

Ao considerar os multiletramentos, conforme proposto pelo *New London Group* (2021 [1996]), percebe-se que os textos escolares deixam de ser exclusivamente verbais para se constituírem como práticas multimodais, nas quais palavras, imagens, gráficos, recursos digitais e até elementos sonoros se articulam na construção de sentidos. A incorporação de IA nesse contexto amplia o repertório disponível para os estudantes, permitindo-lhes explorar diferentes formas de *designs*, que podem ser entendidas como escolhas conscientes sobre como combinar e reorganizar recursos semióticos para gerar significação. Nesse sentido, o *design* não é apenas a estrutura formal do texto; ele envolve decisões sobre estilo, vocabulário, organização da informação, coerência local e global, e integração de elementos visuais e digitais, configurando, inclusive, uma prática de letramento digital (Pelzl, 2022).

A presença da IAs nos trabalhos escolares também traz à tona questões de autoria e ética, uma vez que os alunos precisam compreender que a tecnologia pode apoiar a produção textual, mas não substitui a reflexão crítica, o julgamento pessoal e a criatividade, além da necessidade constante de sempre observar se os dados fornecidos são verídicos e confiáveis, e compará-los com outras fontes. Inserir debates sobre esses temas na escola pode, portanto, contribuir para a formação de sujeitos capazes de operar com autonomia e responsabilidade nos diversos sistemas de significação que compõem os multiletramentos contemporâneos, além da percepção de que, como diz Street (1984, 2003), a escrita deve ser encarada como uma prática social que, assim como as demais, está sempre situada em contextos culturais específicos e, na cultura desses alunos, o uso de IAs é recorrente. Dessa forma, foi lhes explicado que é essencial que eles compreendam que o ato de escrever ou produzir um texto envolve escolhas conscientes sobre recursos disponíveis, construções linguísticas específicas, modos de articulação de sentidos e estratégias de comunicação (Souza, 2025), seja em um texto impresso, digital ou multimodal.

Passada essa explanação, avisei a eles que todos, mesmo fazendo o trabalho na minha presença, já haviam usado uma IA no processo, sem ao menos perceber. Foi-lhes apontado que a

função de correção gramatical do *Word*, em si, já é uma inteligência artificial[6]: é uma linguagem computacional que, automaticamente, identifica desvios lexicais e ortográficos, falta de concordâncias nominal e verbal, dentre outras coisas e, a partir disso, sugere aos usuários correções, o que modifica seus textos de como eles originalmente os escreveram. Naturalmente, eles próprios não tinham percebido essa ferramenta como uma IA ainda. Mas se usar essa ferramenta é considerada normal e ética, usar as outras não seria também?

A seguir, foi pedido que todos abrissem a IA que estavam mais acostumados e, de forma nada surpreendente, todos abriram o *Chat-GPT*, da empresa de tecnologia *Open AI*. Pedi então que enviassem seus textos e desse um comando para a ferramenta apenas avaliar se estavam bons ou não, sem dar sugestões. Em todos, o retorno foi de que havia falhas e poderia se ter usado uma linguagem mais X ou Y para estar de acordo com o gênero. A partir daí, então, expliquei a eles de como era importante o *prompt*, ou seja, como escrevemos o comando que damos à IA. Fui ao computador de cada grupo e, juntos, pensamos o que poderia ser feito. Nos casos mais frutíferos e chamativos, houve um grupo em que o *Chat-GPT* reorganizou o texto, colocando em tópicos os pontos positivos e negativos que eles haviam escrito num parágrafo que acabou por ficar muito longo em seu texto. Essa reorganização melhorou a fluidez e a leitura do que tinham produzido. Num outro grupo, havia uma enorme dificuldade em montar uma tabela de artilharia no corpo do texto[7]. Expliquei a eles que era só enviar os dados da tabela e pedir para a IA organizar, deixando evidente o que seriam as colunas e o que seriam as linhas. Em questão de segundos, a tabela estava pronta do jeito que eles desejavam.

Portanto, utilizei a inclusão de IA no processo final do trabalho como uma ferramenta para inspirar o uso crítico e ético deles, como uma prática real de letramento (Street, 1984, 2003), mais especificamente no âmbito digital (Pezlz, 2022). Isso fez com que todos nós pudéssemos ver que, no contexto escolar, essa ferramenta não precisa ser vista apenas como um recurso técnico, mas como uma oportunidade pedagógica para expandir o entendimento de letramentos múltiplos e promover práticas reflexivas sobre autoria, criticidade e ética. A escola, nesse sentido, desempenha um papel fundamental ao criar espaços em que os estudantes possam experimentar, discutir e problematizar o uso das tecnologias cotidianas, desenvolvendo competências que vão além da escrita tradicional, articulando linguagens verbais, visuais e digitais de forma crítica e criativa. Por isso, era indispensável, na legenda das tabelas e gráficos, apontar se houve uso de IA.

[6] Para aprofundamento, sugiro a leitura de artigos sobre as *LLM (large language models*), tipo de ferramenta utilizada pela *Microsoft* nesses corretores. (e.g. https://www.ibm.com/br-pt/think/topics/large-language-models)

[7] Importante salientar aqui que esses alunos, assim como a maioria de sua geração, cresceram com pouquíssimo acesso ou domínio a/de computadores e suas ferramentas de documentos (como *Word, Excel, PowerPoint*) etc., pois suas atividades são quase que exclusivamente desempenhadas via *smartphones*, o que ficou evidenciado no processo desse trabalho, e que me motivou ainda mais a necessidade de tratar sobre uso de Inteligências Artificiais e mostrar facilidades como o revisor de texto do programa *Word*.

3.2 Elaboração final e *visual designing*

O conceito de *visual designing*, dentro da perspectiva do *New London Group* (2021 [1996]), refere-se ao processo de escolha, organização e articulação de elementos visuais para produzir significado em um texto ou mídia. No contexto da criação de layouts de um jornal escolar, esse processo ganha relevância central, porque o visual não é apenas decorativo, mas constitui parte integrante da comunicação, pois, ao elaborar o jornal, os estudantes precisaram tomar decisões conscientes sobre diversos elementos visuais como:

Tipografia: escolha do tipo e tamanho de fontes para títulos, subtítulos e corpo do texto, que influencia a legibilidade e destaca informações importantes;

Cores: uso de cores para transmitir informações, estabelecer hierarquia visual, criar impacto emocional ou reforçar o tema das matérias.

Imagens e ilustrações: seleção e posicionamento de fotos, gráficos ou desenhos que complementem, ilustrem ou ampliem o sentido do texto escrito.

Espaçamento e alinhamento: distribuição de textos, colunas e imagens, garantindo que a leitura seja fluida e que o layout transmita organização e coerência.

Elementos gráficos adicionais: ícones, caixas de destaque, linhas divisórias, tabelas ou mapas que reforcem a compreensão do leitor sobre os conteúdos apresentados.

No *design visual*, portanto, explora-se como o estudante não apenas aplica regras estéticas, mas toma decisões comunicativas: cada escolha visual implica como o leitor perceberá, interpretará e dará sentido à informação. Por exemplo, debatemos como um título em destaque, acompanhado de uma imagem impactante, pode chamar atenção para um tema urgente ou central do jornal, enquanto uma infografia bem organizada pode tornar dados complexos acessíveis. Com isso, eles se sentiram mais integrados com a elaboração total do elemento discursivo.

Na próxima seção, mostro como normas curriculares e a noção de ideologias presentes nos letramentos também ajudaram a inserir este trabalho, da forma como foi feito, no contexto escolar.

4. BNCC, PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA E LETRAMENTOS

O conceito de letramento representa uma mudança paradigmática no campo dos estudos da linguagem, na medida em que desloca a compreensão da leitura e da escrita de um plano meramente técnico para um campo social, cultural e político. Ao problematizar concepções reducionistas que restringem tais práticas à decodificação de códigos linguísticos ou ao domínio de habilidades instrumentais, Street (2003) propõe uma distinção fundamental entre dois modelos: o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. Esses modelos não apenas traduzem visões divergentes sobre a natureza da linguagem escrita, mas também expressam concepções distintas

‘

acerca de sua função na sociedade e de seus efeitos sobre os sujeitos.

O modelo autônomo parte da ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita, por si só, produz efeitos automáticos e previsíveis sobre o indivíduo e sobre a coletividade. Nessa perspectiva, acredita-se que o domínio do código escrito gera avanços cognitivos, sociais e econômicos, independentemente do contexto em que o sujeito está inserido. Os pressupostos desse modelo incluem a noção de neutralidade do letramento, a valorização da escrita como superior à oralidade e a legitimação da escola como espaço exclusivo de transmissão/depreensão de um "verdadeiro" letramento. Em outras palavras, o modelo autônomo tende a considerar a leitura e a escrita como universais, descontextualizadas e isentas de influências ideológicas. Essa concepção, ao pretender-se neutra e universal, acaba por invisibilizar as especificidades culturais e históricas que constituem as práticas sociais de linguagem, reforçando hierarquias que privilegiam determinados padrões de letramento em detrimento de outros.

Em oposição a essa visão, Street (2003) defende o modelo ideológico de letramento, o qual compreende a leitura e a escrita como práticas sociais sempre situadas em contextos culturais específicos e permeadas por relações de poder. Em seus trabalhos, o autor enfatiza que não se pode falar em um único letramento, mas sim em múltiplos letramentos, que se realizam de formas diversas em diferentes comunidades e situações sociais. Dessa forma, a escrita e a leitura não são tratadas como capacidades abstratas e universais, mas como práticas dotadas de sentido apenas quando refratadas em interações reais, atravessadas por valores, identidades e ideologias. Para o autor, as práticas de letramento não podem ser compreendidas isoladamente: elas estão sempre vinculadas às concepções sociais e culturais que orientam seu uso. Assim, não existe neutralidade no letramento, uma vez que todo ato de leitura e de escrita está inserido em relações de poder que moldam e, ao mesmo tempo, são moldadas pelas interações intrínsecas a como se organiza a sociedade.

Esse modelo ideológico também ressalta a importância de reconhecer e valorizar os letramentos locais e comunitários. Ao invés de subordiná-los a um padrão hegemônico imposto pela escola ou pelo Estado, Street (2003) argumenta que tais práticas devem ser legitimadas como formas legítimas de construção de sentido e de participação social. Nesse sentido, compreender os letramentos em sua pluralidade significa abrir espaço para a diversidade cultural e linguística, para as diferentes formas de expressão e para a democratização do acesso às práticas sociais de linguagem.

A diferença entre os dois modelos delineados pelo autor, portanto, não é apenas conceitual, mas tem implicações diretas no campo pedagógico e político. O modelo autônomo, ao sustentar uma visão homogênea e prescritiva do letramento, reforça discursos de progresso linear, vinculando a alfabetização e a escolarização a promessas de desenvolvimento social e econômico descontextualizadas. Já o modelo ideológico amplia a compreensão do fenômeno, mostrando que a linguagem escrita é inseparável das questões de identidade, cultura e poder. A adoção dessa perspectiva altera, dessa maneira, a forma como o ensino da língua escrita é concebido: em vez de

centrar-se exclusivamente na decodificação e no domínio de regras formais, busca-se valorizar as práticas sociais dos sujeitos, promovendo uma educação mais crítica, inclusiva e significativa, sem que se menospreze a parte formal, mas a contextualize dentro de uma realidade que busca mostrar sua função efetiva e não apenas impô-la como um grupo de regras sem explicação.

Essa abordagem dialoga diretamente com os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a educação básica no Brasil. Ainda que a BNCC não explore com profundidade o que se entende como letramentos tampouco organiza orientações para se trabalhar com eles no ensino básico brasileiro, é possível ver pontos convergentes com a noção de um letramento visto sob a ótica de um modelo ideológico em algumas habilidades e estratégias presentes no documento.

No componente curricular de Língua Portuguesa, por exemplo, a BNCC propõe o trabalho com múltiplos gêneros discursivos e com práticas de leitura crítica da realidade, articuladas ao uso de diferentes linguagens. Nesse contexto, a compreensão do letramento como prática social sustenta o desenvolvimento de habilidades voltadas não apenas para o aprimoramento técnico da escrita, mas também para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar, problematizar e transformar o mundo em que vivem.

A proposta de produção textual desenvolvida com os alunos insere-se nessa perspectiva. O trabalho realizado em sala de aula foi fundamentado na ideia de que os textos não são apenas instrumentos de transmissão de informação, mas espaços de construção de sentidos que refletem valores sociais, posições ideológicas e formas de participação cidadã. Assim, ao propor a análise de textos informativos e opinativos, buscou-se desenvolver competências como a identificação de efeitos de sentido e de posicionamentos ideológicos (EF69LP01[8]), o que possibilitou aos estudantes compreenderem não apenas os conteúdos explícitos, mas também as intenções, os discursos e as perspectivas implícitas presentes na produção textual.

Da mesma forma, a produção de textos jornalísticos coerentes e coesos para maximizar a clareza da informação (EF69LP06 e EF69LP08) permitiu que os estudantes vivenciassem práticas sociais de escrita mais próximas do cotidiano, experimentando o papel de produtores de discurso em situações reais de comunicação, que vez ou outra os atravessam, seja lendo uma notícia no Instagram, seja assistindo a um telejornal ou um vídeo informativo em sua rede social etc.

Além disso, o incentivo ao uso de recursos expressivos e multimodais (EF69LP13) possibilitou que os alunos explorassem diferentes linguagens e suportes na construção de seus textos, desenvolvendo competências que ultrapassam o domínio da escrita linear e se estendem ao campo da comunicação contemporânea, marcada pela multiplicidade de linguagens.

[8] Esses códigos alfanuméricos são as habilidades/estratégias da BNCC para cada componente curricular em cada período, seja para um ano de escolaridade específico, seja para todo um segmento, como por exemplo Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Essas práticas também se articulam às competências gerais da BNCC, em especial ao desenvolvimento da argumentação (competência 6), ao uso crítico e responsável das linguagens (competência 4) e ao exercício da empatia e do pensamento crítico (competência 8). A partir dessas orientações, o ensino, com apoio das noções de letramento ideológico, deixa de ser compreendido como mera habilidade técnica e passa a ser pensado como prática de formação cidadã. Essa mudança aproxima-se diretamente da defesa de Street (2003), portanto, segundo a qual o letramento está sempre atravessado por ideologias, por identidades e por relações que moldam a sociedade.

Dessa maneira, ao articular teoria e prática pedagógica, fica evidente que o letramento deve ser entendido em sua pluralidade e complexidade. A crítica de Street ao modelo autônomo, aliada à defesa do modelo ideológico, oferece bases para que a escola se configure como espaço de reconhecimento da diversidade e de ampliação do acesso às múltiplas formas de linguagem. Ao promover a análise, a interpretação e a produção de textos como práticas sociais, a escola contribui não apenas para o aprimoramento da escrita, mas para a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de intervir de forma reflexiva e transformadora na sociedade contemporânea.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido na elaboração deste trabalho permitiu evidenciar como a produção de um jornal escolar, ancorada na perspectiva dos multiletramentos e do protagonismo discente, constituiu uma prática pedagógica significativa para mim enquanto docente de produção textual. A atividade revelou que a escrita, quando vinculada à realidade social dos alunos e articulada a gêneros discursivos concretos, torna-se mais do que um exercício técnico: torna-se um espaço de autoria, criticidade e reflexão sobre a linguagem como prática social com potencial transformador.

A experiência tentou possibilitar que os estudantes se apropriassem de diferentes recursos de significação: verbais, visuais e digitais; e percebessem o valor da leitura e da escrita no exercício da cidadania, nos contextos diários que os rondam. O engajamento deles na escolha dos temas, na coleta de dados, na elaboração dos textos e no *design* visual do jornal reafirma que a aprendizagem é mais efetiva quando os sujeitos se reconhecem como agentes ativos no processo de construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante foi a inserção crítica do uso de inteligências artificiais no processo de escrita, compreendida não como uma possibilidade de substituição da autoria, o que foi vedado, mas como recurso que amplia as possibilidades de experimentação, revisão e organização textual, sempre com limites específicos. Esse debate mostrou-se essencial para que os estudantes refletissem sobre ética, autoria e responsabilidade em um contexto educacional marcado pela presença constante dessas tecnologias digitais.

No diálogo entre teoria e prática, o trabalho reafirma a pertinência de uma pedagogia alinhada

‘

ao modelo ideológico de letramento (Street, 1984; 2003), que reconhece a pluralidade das práticas sociais de linguagem e valoriza as formas locais de produção de sentido. Essa abordagem converge com as orientações da BNCC ao propor o desenvolvimento de habilidades voltadas à leitura crítica, à produção de textos em múltiplos gêneros e ao uso consciente das diferentes linguagens.

Assim, concluo que processos de trabalho como a produção de jornais escolares com participação ativa dos discentes em todos os estágios podem contribuir de maneira efetiva para a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel social. Ao mesmo tempo em que fortalecem competências linguísticas, tais práticas promovem o protagonismo deles, permitindo que mostrem seu ponto de vista, e ampliam o horizonte de letramentos necessários à vida contemporânea. Por isso, corroboro a afirmação de Freire (1989, p. 11), de que "a leitura do mundo antecede e sustenta a leitura da palavra"; cabendo à escola, portanto, criar condições para que os estudantes leiam criticamente o seu mundo e, a partir disso, produzam palavras capazes de transformá-lo.

Referências

BAKHTIN, Mikail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952/53].

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Fundamental – Anos Finais. Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e Ensino.** 2. Ed. Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

NEW LONDON GROUP (CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, James; KALANTZIS, Mary; KRESS, Gunther; LUKE, Allan; LUKE, Carmen; MICHAELS, Sarah; NAKATA, Martin). **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021. [1996]

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; DOS SANTOS LISBÔA, Eliene Soares; SANTIAGO, Nilza Bernardes. Pandemia do coronavírus e seus impactos na área educacional. **Pedagogia em ação**, v. 13, n. 1, p. 17-24, 2020.

PELZL, Annaldina Lucas. **A inteligência artificial e o ensino de linguagens: desafios e possibilidades de letramento digital**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022.

‘

SILVEIRA, Natália Cristina. **Produção de textos por crianças com dificuldades de leitura e escrita em contexto de grupo**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo, 2018.

SOUZA, Lucas de. Entre palavras e tons: morfossintaxe e prosódia na compreensão de textos In: MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos; TRAVASSOS, Pâmela Fagundes; LACERDA, Natércia Almeida [Orgs.] **Nós de Morfossintaxe: primeiro fio da meada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025, p. 37-58.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. What's 'new' in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, v. 5, n. 2, 2003.

‘