

Multiletramentos no ensino de redação: panorama e tendências

Nelson dos Santos Rosa Silva Júnior^{1*}

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0005-4770-2573>

Sara Figuerêdo de Cerqueira^{2**}

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0009-5670-5759>

RESUMO

O objeto deste artigo é a produção acadêmica que articula os multiletramentos ao ensino de redação na educação básica. Com isso, objetiva-se analisar as contribuições e abordagens dessa perspectiva na literatura, destacando tendências metodológicas, desafios e lacunas nas práticas pedagógicas. O estudo fundamenta-se nos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, articulados a uma abordagem discursiva e sociointeracionista da linguagem, que compreende a escrita como prática social, histórica e ideológica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, desenvolvida por meio de uma revisão narrativa da literatura. O corpus é composto por dez estudos (artigos, dissertações e teses) publicados nos últimos dez anos, selecionados nas bases Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da CAPES, a partir de critérios temáticos, cronológicos, linguísticos e estruturais. A análise dos dados, realizada com base nos procedimentos da análise de conteúdo, evidencia a predominância de pesquisas voltadas ao uso de tecnologias digitais, à retextualização multimodal e ao desenvolvimento de letramentos digitais e críticos. Os achados indicam potencial para a ampliação da autoria e do repertório semiótico dos estudantes, mas também revelam desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e à apropriação superficial dos multiletramentos, apontando a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico para sua efetiva consolidação no ensino de redação.

PALAVRAS-CHAVE

Educação básica; Ensino de redação; Escrita; Pedagogia dos Multiletramentos.

Multiliteracies in the teaching of writing: overview and trends

ABSTRACT

The object of this article is the academic production that articulates multiliteracies with the teaching of writing in basic education. Thus, the study aims to analyze the contributions and approaches of this perspective in the literature, highlighting methodological trends, challenges, and gaps in pedagogical practices. The study is grounded in the assumptions of the Pedagogy of Multiliteracies, articulated with a discursive and sociointeractionist approach to language, which understands writing as a social, historical, and ideological practice. Methodologically, this is a qualitative bibliographic study developed through a

^{1*} Mestrando em Estudos Linguísticos pela da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino da Bahia. E-mail: nelsondosantosrosajunior040@gmail.com.

^{2**} Mestranda em Estudos Linguísticos pela da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Integrante do Grupo de Estudos Dialógicos em Discurso e Argumentação (DIALÓGICOS). E-mail: sarafiguereido.c@gmail.com.

narrative literature review. The corpus consists of ten studies (journal articles, master's theses, and doctoral dissertations) published over the last ten years, selected from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the CAPES Periodicals Portal, based on thematic, chronological, linguistic, and structural criteria. Data analysis, conducted using content analysis procedures, reveals a predominance of studies focused on the use of digital technologies, multimodal retextualization, and the development of digital and critical literacies. The findings indicate potential for expanding students' authorship and semiotic repertoires, but they also reveal challenges related to teacher education, school infrastructure, and the superficial appropriation of multiliteracies, pointing to the need for deeper theoretical and methodological development for their effective consolidation in the teaching of writing.

KEYWORDS

Basic education; Writing instruction; Writing; Pedagogy of Multiliteracies.

1 Considerações iniciais

Neste artigo, analisamos as transformações recentes nas práticas de leitura e escrita decorrentes dos processos de globalização e, sobretudo, da expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TICs), que ampliaram a circulação de textos em ambientes digitais e favoreceram a emergência de práticas discursivas marcadas pela multissemiose e pela multimodalidade. Nesse contexto, os textos passam a articular diferentes linguagens — verbal, visual, sonora, gestual e espacial —, configurando novos gêneros discursivos e modos de interação social (Kress; Van Leeuwen, 2001; Rojo; Barbosa, 2015; Grupo de Nova Londres, 2022 [1996]). Como apontam Lévy (1999) e Santaella (2004), tais mudanças remodelam as formas de produção, circulação e apropriação dos sentidos, exigindo novas competências de leitura e escrita.

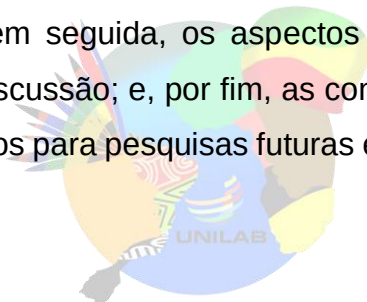
É nesse cenário que a Pedagogia dos Multiletramentos se consolida como proposta teórico-metodológica que amplia a concepção de letramento ao reconhecer a multiplicidade cultural, linguística e semiótica das práticas sociais contemporâneas. Ao compreender o currículo como um *design*³ para futuros sociais, o Grupo de Nova Londres propõe uma pedagogia orientada por quatro fatores integrados — prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada —, voltados à participação ativa dos sujeitos na construção de significados (Grupo de Nova Londres, 2022 [1996]; Cope; Kalantzis, 2000; Rojo, 2012).

No contexto brasileiro, essa perspectiva tem sido incorporada aos debates acadêmicos e aos documentos curriculares, com destaque para a Base Nacional Comum

³ Neste trabalho, optamos por manter o termo *design* em inglês, conforme proposto pelo New London Group, por se tratar de um conceito técnico da Pedagogia dos Multiletramentos que abrange tanto os recursos semióticos disponíveis quanto sua transformação na produção de sentidos.

Curricular (BNCC), que enfatiza o trabalho com múltiplas linguagens, gêneros discursivos e práticas da cultura digital no ensino de Língua Portuguesa (Brasil, 2018). Contudo, apesar desse avanço conceitual e normativo, a efetivação dos multiletramentos no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, às desigualdades de acesso, à formação docente e às apropriações superficiais do conceito, frequentemente restritas ao uso instrumental de recursos digitais (Kieling; Silva-Antunes; Oliveira-Codinhoto, 2021; Azevedo, 2021).

Além disso, a produção acadêmica que articula de modo sistemático multiletramentos e ensino de redação na educação básica apresenta-se dispersa, com diferentes recortes teóricos, metodológicos e empíricos, o que dificulta a identificação de tendências consolidadas, contribuições recorrentes e lacunas nas práticas pedagógicas. Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições e abordagens dos multiletramentos no ensino de redação na educação básica presentes na literatura analisada, destacando tendências metodológicas, desafios e lacunas identificadas. Para tanto, o artigo organiza-se da seguinte forma: após estas considerações iniciais, apresenta-se a fundamentação teórica; em seguida, os aspectos metodológicos da pesquisa; na sequência, os resultados e a discussão; e, por fim, as considerações finais, com a síntese dos achados e encaminhamentos para pesquisas futuras e para a qualificação das práticas pedagógicas.



2 Fundamentação teórica

Nesta seção, apresentam-se os principais referenciais teóricos que fundamentam a análise, articulando os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos e suas implicações para o ensino de redação na educação básica. Inicialmente, discutem-se os fundamentos conceituais dos multiletramentos, com ênfase em sua origem, princípios e categorias centrais, como multiplicidade cultural, multimodalidade, *design* e os quatro fatores pedagógicos propostos pelo Grupo de Nova Londres. Em seguida, aborda-se o ensino de redação em perspectiva discursiva e social, compreendendo a escrita como prática situada, histórica e ideológica, em diálogo com os desafios contemporâneos da formação do sujeito produtor de textos.

2.1 Pedagogia dos Multiletramentos

A Pedagogia dos Multiletramentos emerge no contexto das transformações socioculturais, econômicas e tecnológicas intensificadas a partir do final do século XX,

sobretudo em função da globalização e da expansão das tecnologias digitais, que alteraram profundamente as formas de produção, circulação e apropriação dos textos. É nesse cenário que o Grupo de Nova Londres publica, em 1996, o manifesto *The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, propondo uma ampliação da noção de letramento para além da escrita alfabética, incorporando a diversidade cultural, linguística e a multiplicidade de modos semióticos envolvidos na construção de sentidos (Grupo de Nova Londres, 2022 [1996]).

O conceito de multiletramentos enfatiza dois eixos centrais: a diversidade cultural e linguística das sociedades contemporâneas e a multimodalidade dos textos, entendidos como produções que articulam diferentes linguagens — verbal, visual, sonora, gestual e espacial (Kress; Van Leeuwen, 2001; Rojo, 2012). Nessa perspectiva, os significados não são produzidos exclusivamente pela palavra escrita, mas pela articulação entre múltiplos recursos semióticos, o que exige dos sujeitos novas formas de ler, escrever e participar das práticas sociais. Para Rojo (2012), os multiletramentos respondem às demandas de uma educação linguística voltada para sujeitos multiculturais, inseridos em contextos digitais e atravessados por práticas discursivas heterogêneas.

Um dos conceitos estruturantes dessa proposta é o de design, compreendido como o processo ativo de construção de significados. Diferentemente de uma concepção normativa de linguagem, o design enfatiza a agência dos sujeitos na seleção, combinação e transformação dos recursos semióticos disponíveis em determinados contextos sociais (Cope; Kalantzis, 2000). O Grupo de Nova Londres distingue três momentos inter-relacionados nesse processo: os designs disponíveis, o *designing* e o *redesigned*, evidenciando que os sentidos não são simplesmente reproduzidos, mas continuamente (re)construídos nas práticas sociais (Grupo de Nova Londres, 2022 [1996]).

Do ponto de vista pedagógico, a proposta organiza-se a partir de quatro fatores integrados: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. A prática situada valoriza as experiências e os repertórios socioculturais dos estudantes; a instrução explícita refere-se à sistematização dos conhecimentos e ao desenvolvimento consciente das capacidades de leitura e produção; o enquadramento crítico promove a análise reflexiva das relações de poder, ideologia e valores presentes nos textos; e a prática transformada envolve a aplicação criativa dos conhecimentos em novos contextos, favorecendo a autoria e a participação social (Grupo de Nova Londres, 2022 [1996]; Rojo, 2012; Cope; Kalantzis, 2009).

No contexto brasileiro, a Pedagogia dos Multiletramentos tem sido progressivamente incorporada aos debates acadêmicos e às políticas curriculares. A Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) apresenta princípios alinhados a essa perspectiva ao enfatizar o trabalho com múltiplas linguagens, gêneros discursivos e práticas da cultura digital no ensino de Língua Portuguesa, compreendendo a linguagem como prática social e histórica (Brasil, 2018). Rojo e Barbosa (2015) defendem que a escola promova experiências de leitura e produção textual que integrem diferentes semioses, favorecendo a autoria, a criticidade e a participação dos estudantes nas práticas sociais contemporâneas.

Entretanto, a implementação dos multiletramentos na educação básica enfrenta desafios significativos. Estudos apontam limitações relacionadas à infraestrutura tecnológica, às desigualdades de acesso e à insuficiência de formação docente continuada, bem como à tendência de apropriações superficiais do conceito, frequentemente reduzidas ao uso instrumental de tecnologias (Kieling; Silva-Antunes; Oliveira-Codinhoto, 2021; Azevedo, 2021). Azevedo (2021), ao propor uma leitura decolonial da Pedagogia dos Multiletramentos, ressalta a importância de valorizar os saberes locais, as culturas juvenis e a agência dos estudantes, evitando a reprodução de modelos pedagógicos homogeneizantes e tecnicistas.

Assim, a Pedagogia dos Multiletramentos constitui um referencial teórico potente para repensar o ensino de redação, ao compreender a escrita como prática social multimodal, atravessada por relações de poder, identidades e processos de autoria. Ao articular diversidade cultural, multimodalidade, criticidade e transformação social, essa perspectiva oferece subsídios para analisar como as práticas de produção textual podem ser ressignificadas na escola, em diálogo com as demandas contemporâneas de formação cidadã.

2.2 Ensino de redação

O ensino de redação na escola contemporânea é atravessado por tensões recorrentes entre a formação do sujeito produtor de textos e as demandas avaliativas, especialmente aquelas vinculadas a exames de larga escala. Bernardes (2025) evidencia que a prática docente frequentemente se depara com concepções de escrita orientadas por modelos prontos e repertórios memorizados, que reduzem a redação a um instrumento de aprovação, em detrimento de seu potencial formativo, crítico e expressivo. Essa lógica transforma a escrita em um produto artificial, desvinculado de situações reais de interação.

Tal problemática aproxima-se das críticas formuladas por Bakhtin (2013), para quem as dificuldades na produção textual não decorrem do desconhecimento das regras da língua, mas de uma concepção de ensino que desconsidera as condições concretas de

produção do enunciado. Quando o ensino privilegia exclusivamente a forma, fragilizam-se o estilo, o posicionamento autoral e a responsividade, produzindo textos descolados de interlocutores e contextos comunicativos. Conforme Antunes (2006), essa abordagem ancora-se na ideia de que o domínio da norma seria suficiente para escrever, o que limita a construção de sentidos e o engajamento discursivo do sujeito.

Em contraposição a essa perspectiva normativa, diversos autores defendem a escrita como prática discursiva e social, historicamente situada. Guedes (2009) compreende a produção textual como espaço de expressão de ideias, diálogo e construção de sentidos, enquanto Bakhtin (2016) concebe a linguagem como interação, regida pelo princípio do dialogismo. Nessa perspectiva, escrever implica participar de práticas sociais de linguagem, nas quais o sujeito se posiciona frente a outros dizeres e interlocutores, afastando-se da concepção de texto como objeto isolado.

Essa compreensão articula-se ao conceito de gêneros do discurso, definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2016, p. 12), historicamente constituídos nas diferentes esferas da atividade humana. Todo texto configura-se como um enunciado concreto, organizado pela articulação entre conteúdo temático, construção composicional e estilo, e inscrito em práticas sociais específicas. A relativa estabilidade dos gêneros não implica rigidez, uma vez que eles se transformam conforme as práticas sociais se modificam, exigindo do sujeito um domínio flexível das formas discursivas. Como afirma Bakhtin (2016, p. 41), quanto maior o domínio dos gêneros, maior a possibilidade de expressão da individualidade e de adequação às situações singulares de comunicação.

No contexto escolar, essa perspectiva desloca o foco do texto como produto final para os processos de produção discursiva, o que implica considerar as condições de produção, os interlocutores, os objetivos comunicativos e os valores em disputa em cada situação de escrita. Marcuschi (2010) ressalta que a produção textual é uma atividade complexa, que mobiliza ações discursivas e cognitivas antes, durante e após a escrita, demandando atenção às condições sócio-históricas e aos propósitos comunicativos. Assim, ensinar redação envolve explicitar o funcionamento dos gêneros, suas características sociodiscursivas e suas formas de circulação social, favorecendo a construção de autoria e o engajamento crítico dos estudantes.

Nesse horizonte, a perspectiva dos multiletramentos contribui de forma significativa para o ensino de redação ao ampliar o conceito tradicional de escrita, frequentemente restrito ao texto verbal impresso e à norma culta. Ao reconhecer a multiplicidade de linguagens, mídias e práticas sociais contemporâneas, os multiletramentos permitem conceber a produção textual como prática multimodal, crítica e situada, em diálogo com as

demandas da vida social (Rojo, 2012). Essa ampliação não elimina a necessidade de sistematização dos conhecimentos linguísticos, mas desloca seu lugar, integrando-os a práticas significativas de leitura e escrita.

Ensinar redação, nessa perspectiva, implica possibilitar que os estudantes compreendam os gêneros que mobilizam, os interlocutores a quem se dirigem e as condições de circulação dos textos, articulando forma, sentido e uso social. Trata-se de compreender a escrita como prática discursiva atravessada por valores e ideologias, afastando-se de uma concepção técnica e instrumental. Como observa Bernardes (2025), quando o ensino se limita a modelos prontos, perde-se a essência da escrita como espaço de autenticidade, criatividade e reflexão, empobrecendo a experiência formativa. Assim, ao articular uma concepção discursiva de escrita aos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, torna-se possível repensar o ensino de redação como espaço de formação do sujeito autor, capaz de produzir sentidos em diferentes contextos, linguagens e esferas sociais, em diálogo com as práticas contemporâneas de linguagem.

3 Aspectos metodológicos

Este artigo adotou a pesquisa bibliográfica, por meio de uma revisão narrativa da literatura, com abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa possui caráter interpretativo e compreensivo, voltado à análise dos significados socialmente construídos nos estudos examinados (Gil, 2019; Paiva, 2019). A revisão narrativa foi escolhida por permitir a organização e a discussão descritiva do conhecimento produzido sobre determinado tema, sem a pretensão de esgotar todas as fontes existentes, sendo adequada para contextualizar a área, identificar tendências e apontar lacunas na literatura (Fonseca, 2002; Fernandes; Vieira; Castelhana, 2023). A pesquisa bibliográfica foi delimitada a partir dos parâmetros temático, linguístico, estrutural e cronológico, conforme Lima e Mito (2007).

As bases de dados consultadas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da CAPES, utilizando-se as palavras-chave “multiletramentos”, “ensino” e “redação”. Como critérios de inclusão, adotaram-se: (i) publicações dos últimos dez anos; (ii) estudos que abordassem a interface entre multiletramentos e ensino de redação na educação básica; (iii) textos em língua portuguesa; e (iv) dissertações, teses e artigos científicos. Foram excluídos trabalhos incompletos, duplicados, pagos ou fora do contexto da educação básica.

Após a aplicação dos critérios, o corpus final foi composto por 10 estudos, selecionados entre os 26 inicialmente identificados — 2 provenientes do Portal de

Periódicos da CAPES e 8 da BDTD. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Esse procedimento possibilitou a identificação de categorias temáticas, recorrências conceituais e padrões de abordagem dos multiletramentos no ensino de redação, permitindo a síntese crítica dos principais achados da literatura.

4 Resultados e discussão

Os resultados desta pesquisa foram organizados seguindo os preceitos da pesquisa bibliográfica, conforme os procedimentos metodológicos descritos anteriormente. Dessa forma, foi elaborado um quadro-síntese, em que reúne as principais informações do corpus, permitindo uma visualização geral das pesquisas que abordam os multiletramentos no ensino da produção textual na educação básica.

Quadro 1 – Detalhamento do *corpus* da pesquisa

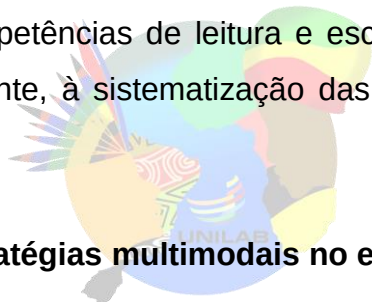
Nº	Base de dados	Autor e ano de publicação	Título	Objetivo Geral
1	BDTD.	Macena (2013).	A redação de notícias em um jornal escolar na tela: de Trairi para o mundo.	Discutir uma experiência de ensino envolvendo a criação de um jornal escolar virtual, visando desenvolver a proficiência escrita, os letramentos digitais e o senso crítico dos alunos.
2	BDTD.	Silva (2016).	Leitura e escrita No ensino médio: demandas do multiletramento.	Analisar as práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita adotadas por professores e gestores com vistas ao alcance das diversas demandas de multiletramento na sociedade contemporânea.
3	Periódicos da CAPES.	Mendes e Jesus (2018).	Retextualizações multimodais: ensaios com estudantes do ensino médio.	Verificar como estudantes do 3º ano do Ensino Médio retextualizam um texto predominantemente verbal, especificamente o texto dissertativo-argumentativo do ENEM, transformando-o em textos multimodais.

4	Periódicos da CAPES.	Mazzola (2019).	Novas tecnologias e produção textual no ensino médio: discussão e proposta de utilização.	Apresentar e discutir possibilidades de utilização da ferramenta digital “Padlet” em aulas de produção textual no Ensino Médio, com foco no desenvolvimento de alguns letramentos digitais.
5	BDTD.	Souza (2019).	Aulas de leitura e produção de texto: práticas de inclusão com TIC à luz dos multiletramentos.	Identificar, no contexto de aulas de Leitura e Produção de Texto, quais as habilidades são requeridas ao educando para uma formação multiletrada, se ampliam ou não a capacidade de se apropriar da realidade.
6	BDTD.	Belletti (2019).	Uma proposta de retextualização e reescrita no gênero resenha.	Desenvolver uma sequência didática para a produção do gênero resenha, com ênfase no descritor D15, voltado para o estabelecimento da coesão textual.
7	BDTD.	Andrade (2021).	Desenvolvimento da escrita: o letramento digital como estratégia de ensino.	Analisar as potencialidades e fragilidades de estratégias digitais de ensino da escrita, desenvolvidas e aplicadas em um curso on-line na modalidade EaD, a fim de compreender como esses recursos contribuem para o desenvolvimento da competência escrita de alunos da 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas.
8	BDTD.	Barcellos (2021).	Virou meme, virou manchete: a retextualização como estratégia para o ensino de produção textual no ensino fundamental.	Possibilitar aos educandos de escolas estaduais uma maior inserção em práticas letradas, no qual o enfoque será a narração, que se faz presente em vários gêneros textuais como notícias, crônicas, contos, romances, relatos, filmes e até mesmo nas redes sociais.
9	BDTD.	Zorzo (2023).	A produção de texto na plataforma redação Paraná: um estudo comparativo com a produção de texto manuscrita.	Verificar de que maneira a plataforma Redação Paraná contribui para o desenvolvimento da produção textual no componente curricular de Língua Portuguesa, por meio da comparação entre textos manuscritos e textos produzidos digitalmente na plataforma, ambos pertencentes ao gênero artigo de opinião.
10	BDTD.	Rossetto (2024).	Leitura, escrita e multiletramentos nos anos finais do ensino fundamental.	Analisar as possibilidades de experiência no campo dos multiletramentos por meio das propostas de produção textual contidas em quatro sequências de atividades de livre acesso que exploram o gênero narrativo conto.

Fonte: elaborado pelos autores.

A análise evidencia que as pesquisas se distribuem entre 2013 e 2024, com maior concentração a partir de 2019, período marcado pela intensificação dos debates sobre cultura digital, multimodalidade e a incorporação das tecnologias digitais ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente após a consolidação da BNCC. Predominam dissertações, indicando o interesse recorrente da pós-graduação *stricto sensu* na temática, sobretudo nos campos da Linguística Aplicada e da Educação, enquanto os artigos científicos, embora menos numerosos, contribuem para a consolidação teórica e metodológica do debate.

Do ponto de vista temático, os estudos organizam-se em quatro núcleos: (i) uso de tecnologias digitais e plataformas educacionais no ensino da escrita; (ii) retextualização e multimodalidade; (iii) letramentos digitais e críticos; e (iv) análise de práticas pedagógicas e materiais didáticos, voltada à incorporação dos multiletramentos no cotidiano escolar. De modo geral, as pesquisas investigam práticas de leitura e escrita em contextos escolares, sobretudo no Ensino Médio, mas também nos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados apontam que as práticas fundamentadas nos multiletramentos apresentam potencial para ampliar as competências de leitura e escrita, embora persistam desafios relacionados à formação docente, à sistematização das propostas e à permanência de abordagens tradicionais.



4.1 Uso de tecnologias e estratégias multimodais no ensino da redação

A análise e comparação de corpus, nos permite reconhecer um consenso relativamente estável quanto à pertinência da perspectiva dos multiletramentos para tensionar modelos tradicionais de ensino da escrita, sobretudo ao deslocar a centralidade exclusiva da linguagem verbal impressa e ao incorporar práticas multimodais, digitais e socialmente situadas. Contudo, esse consenso, quando observado de modo mais atento, revela-se menos homogêneo do que aparenta, uma vez que as formas de operacionalização pedagógica e os efeitos efetivos sobre a aprendizagem da escrita variam significativamente entre os estudos analisados.

De um lado, investigações como as de Macena (2013), Mazzola (2019), Andrade (2021) e Souza (2019) inscrevem-se em uma aposta explícita na mediação tecnológica como elemento estruturante das práticas de produção textual, ainda que em escalas, formatos e graus de sistematização distintos. De modo convergente, Mendes e Jesus (2018) e Barcellos (2021) apostam na retextualização multimodal como estratégia para ampliar o repertório semiótico dos estudantes e tensionar a hegemonia da escrita alfabética.

Em todos esses trabalhos, a escrita é concebida como prática social ampliada, articulada a diferentes suportes, linguagens e formas de circulação, o que dialoga diretamente com os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos. Entretanto, essa convergência teórica não se traduz automaticamente em convergência de resultados pedagógicos.

Os dados empíricos apresentados por Macena (2013), por exemplo, evidenciam que a participação em um projeto de jornal escolar digital contribuiu para o fortalecimento do senso de autoria, do letramento digital e da familiarização com o gênero notícia, mas não foi suficiente para superar dificuldades persistentes relacionadas à ortografia e à gramática. Resultado semelhante é tensionado por Andrade (2021), ao indicar que a familiaridade dos estudantes com ambientes digitais e interações on-line não garante, por si só, avanços significativos no desempenho comunicativo escrito, sendo identificadas resistências nas práticas pedagógicas e limitações na consolidação da escrita. Souza (2019) aprofunda esse tensionamento ao mostrar que, em determinados contextos, a mediação tecnológica pode inclusive inibir a expressão espontânea e reduzir a interação entre os estudantes, deslocando a tecnologia de um lugar de promessa pedagógica para um campo de problematização. Esses achados relativizam leituras mais entusiásticas que tendem a associar, de forma quase automática, inovação tecnológica e melhoria da qualidade da escrita.

No campo da retextualização, observamos um movimento semelhante. Mendes e Jesus (2018) defendem a importância de práticas que mobilizem diferentes linguagens na retextualização de textos predominantemente verbais, ampliando o chamado “poder semiótico” dos estudantes. Já Barcellos (2021), ao articular meme e notícia, também enfatiza a ampliação da inserção dos alunos em práticas letradas contemporâneas e a adequação contextual. Contudo, tais estudos concentram-se majoritariamente na descrição das propostas e dos produtos gerados, com menor investimento na análise linguístico-discursiva dos textos. Em contraste, Belletti (2019) assume uma preocupação mais sistemática com a dimensão textual, ao focalizar mecanismos de coesão e processos de reescrita no gênero resenha, evidenciando que intervenções pedagógicas orientadas podem produzir efeitos mais diretamente observáveis na organização do texto. Essa diferença sugere que a potência pedagógica da retextualização não reside apenas na diversidade de linguagens mobilizadas, mas na qualidade das mediações didáticas e na explicitação dos objetos de aprendizagem linguísticos.

Outro aspecto que merece problematização diz respeito aos diferentes níveis de análise assumidos pelas pesquisas. Silva (2016), ao investigar concepções de gestores e professores e as práticas efetivamente realizadas no Ensino Médio, evidencia um

descompasso entre os discursos institucionais alinhados aos multiletramentos e a permanência de práticas fortemente orientadas por exames, currículos mínimos e modelos tradicionais de ensino da escrita. Rossetto (2024), ao analisar materiais didáticos, também identifica oportunidades de contato com a diversidade de linguagens, mas aponta limitações quanto ao desenvolvimento da reflexão crítica. Esses estudos, de caráter mais diagnóstico e institucional, contrastam com investigações centradas em intervenções didáticas específicas, revelando que a implementação dos multiletramentos não pode ser compreendida apenas no nível da sala de aula, mas exige uma leitura mais ampla das condições curriculares, formativas e organizacionais.

Quando nós observamos, de forma transversal, as lacunas do conjunto da produção analisada, torna-se evidente a escassez de investigações que articulem práticas multiletradas a análises linguístico-discursivas mais finas da escrita. Poucos estudos se dedicam a compreender, por exemplo, como se configuram a argumentação, os operadores discursivos, a referenciação, a gestão dos pontos de vista e as marcas de autoria nos textos produzidos em contextos multimodais. Assim, predomina uma atenção ao dispositivo pedagógico, à ferramenta ou ao produto final, em detrimento da compreensão dos processos de textualização e das transformações efetivas na competência escritora. Soma-se a isso a predominância de recortes temporais curtos e a limitada problematização da formação docente, o que fragiliza a consolidação de propostas que pretendem, de fato, reconfigurar o ensino da escrita.

Dessa forma, embora os estudos analisados sinalizem avanços importantes na incorporação dos multiletramentos ao ensino de redação, a análise comparativa permite inferir que ainda há uma distância considerável entre a ampliação dos repertórios semióticos e a qualificação efetiva da escrita como prática discursiva complexa. Tal constatação reforça a necessidade de investigações que articulem inovação pedagógica, rigor analítico e continuidade formativa, de modo a evitar que os multiletramentos se reduzam a um repertório de práticas fragmentadas ou a um uso meramente instrumental das tecnologias.

4.2 Concepções sobre escrita e ensino nas pesquisas sobre multiletramentos

De modo geral, os trabalhos como os de Macena (2013), Mendes e Jesus (2018), Mazzola (2019), Andrade (2021), Barcellos (2021) e Rossetto (2024) rejeitam, ao menos no plano teórico, a visão de escrita como simples codificação gramatical, concebendo-a como ação social, multimodal e historicamente situada. Nesse quadro, escrever significa produzir

sentidos em interação, mobilizando diferentes linguagens, suportes e recursos semióticos, o que desloca a centralidade da norma para o uso significativo da linguagem.

Entretanto, a escrita permanece atravessada por uma lógica avaliativa e normativa, especialmente quando vinculada a exames de larga escala ou a descritores curriculares. Souza (2019), ao avaliar produções com base na matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), reinscreve a escrita como desempenho mensurável, enquanto Zorzo (2023) enfatiza a correção de desvios linguísticos por meio da Inteligência Artificial como um dos principais ganhos da escrita digital. Mesmo em propostas processuais, como a de Belletti (2019), há um forte ancoramento em critérios de coesão e operadores lógico-discursivos, o que revela a permanência de uma concepção de escrita como produto escolar padronizado. Assim, instaura-se uma tensão entre a escrita como prática social e a escrita como objeto de avaliação normativa.

No que se refere à linguagem, é entendida como interação, atividade social e prática cultural multissemiótica, como evidenciam Andrade (2021), Macena (2013), Mazzola (2019) e Mendes e Jesus (2018). Contudo, nos resultados empíricos de alguns estudos, emerge uma concepção mais estruturalista, centrada na linguagem como código. Macena (2013), apesar de reconhecer o desenvolvimento da autoria e do letramento crítico, lamenta a persistência de erros gramaticais, sugerindo que a escrita ainda precisa ser mais trabalhada. Zorzo (2023) valoriza sobretudo a correção linguística automatizada, e Souza (2019) condiciona o uso eficaz das TICs a uma habilidade leitora prévia, o que implica uma hierarquização de competências. Essas posições revelam incoerências internas entre o discurso teórico interacionista e práticas avaliativas centradas na norma.

Quanto ao ensino, os trabalhos convergem para a ideia de que ensinar escrita não é transmitir conteúdos, mas mediar processos. O ensino é concebido como intervenção planejada, organizada por sequências didáticas, com forte papel da mediação docente. Andrade (2021) enfatiza a tutoria como elemento fundamental para o desenvolvimento da competência discursiva em ambientes virtuais; Barcellos (2021) e Belletti (2019) estruturam o ensino a partir de gêneros e etapas do processo de escrita; Mazzola (2019) entende o ensino como criação de condições para a interação e a construção coletiva de sentidos. Ainda assim, esse modelo de ensino é tensionado por currículos prescritivos e documentos oficiais. Silva (2016) e Rossetto (2024) mostram que, apesar do discurso inovador, as práticas pedagógicas frequentemente atendem mais às exigências institucionais do que às demandas reais de multiletramento, o que gera um conflito estrutural entre inovação pedagógica e prescrição curricular.

A aprendizagem, por sua vez, é predominantemente concebida como um processo gradual, situado e construído na prática social. Belletti (2019) trata a aprendizagem como metacognição do processo de escrita, Andrade (2021) a associa ao desenvolvimento da competência discursiva, e Macena (2013) a evidencia na participação em práticas reais de circulação textual. No entanto, em Souza (2019) e parcialmente em Zorzo (2023), a aprendizagem aparece condicionada à posse de competências prévias, especialmente o domínio da leitura e da norma, o que desloca a aprendizagem de uma perspectiva construtiva para uma lógica pré-requisitual, tensionando o discurso inclusivo dos multiletramentos.

No que diz respeito à autoria e ao sujeito escritor, há uma convergência significativa na concepção do aluno como agente social e produtor de sentidos. Macena (2013) fala em sentimento de autoria; Barcellos (2021) entende o aluno como protagonista discursivo; Mazzola (2019) e Mendes e Jesus (2018) enfatizam autoria coletiva, remix e retextualização; Belletti (2019) promove a consciência da própria competência escritora. Contudo, essa autoria é frequentemente limitada por moldes escolares, gêneros rígidos, rubricas e avaliações externas, especialmente em Souza (2019), Zorzo (2023) e Rossetto (2024). Assim, a autoria situa-se entre a emancipação discursiva defendida teoricamente e o controle institucional que regula a escrita.

Em síntese, as pesquisas constroem um campo discursivo teoricamente coerente, alinhado ao sociointeracionismo, à pedagogia dos gêneros e aos multiletramentos, concebendo a escrita como prática social e o sujeito escritor como agente. Entretanto, as análises empíricas revelam tensões e incoerências entre teoria e prática, especialmente no embate entre inovação pedagógica e avaliação padronizada, entre autoria e controle institucional, e entre escrita como ação social e escrita como desempenho escolar. Essas tensões não invalidam os trabalhos, mas evidenciam o conflito constitutivo do ensino de escrita na escola contemporânea, atravessado por políticas educacionais, exames de larga escala e limites institucionais.

Considerações finais

Nestas considerações finais, retomamos o objetivo deste artigo de analisar as contribuições e abordagens dos multiletramentos no ensino de redação na educação básica, destacando tendências metodológicas, desafios e lacunas identificadas na literatura. A análise dos dez estudos examinados indica que a perspectiva dos multiletramentos tem sido mobilizada como forma de tensionar o ensino tradicional de

escrita, sobretudo por meio de: (i) práticas mediadas por tecnologias e plataformas digitais; (ii) propostas de retextualização e multimodalidade; (iii) defesa de letramentos digitais e críticos; e (iv) análises diagnósticas de práticas pedagógicas e materiais didáticos. Em conjunto, os trabalhos apontam potencial de ampliação do repertório semiótico dos estudantes, maior circulação social das produções e fortalecimento da autoria; contudo, esse potencial não se sustenta como efeito automático do uso de tecnologias, dependendo diretamente da qualidade da mediação didática e das condições de implementação.

A análise comparativa evidencia, ainda, um ponto crítico recorrente: mesmo quando os estudos se alinham, no plano teórico, a uma concepção de escrita como prática social e multimodal, persistem tensões entre inovação pedagógica e prescrição curricular e avaliativa, bem como entre autoria e controle institucional. Embora se observem avanços por meio de projetos, sequências e intervenções com gêneros e mídias, os trabalhos também revelam limites estruturais que atravessam a escola, como desigualdades de acesso, infraestrutura precária, restrições de tempo pedagógico e a necessidade de formação docente que vá além do uso instrumental das tecnologias.

No que se refere às lacunas, destacam-se três frentes principais. A primeira é teórico-analítica, marcada pela escassez de estudos que articulem práticas multiletradas a análises linguístico-discursivas mais finas dos textos produzidos, especialmente no que se refere à argumentação, progressão textual, referenciação, gestão de vozes e marcas de autoria em contextos multimodais. A segunda é metodológica, caracterizada pela predominância de recortes de curta duração e descrições de dispositivos ou produtos, com menor investimento em evidências longitudinalmente sustentadas. A terceira é prático-institucional, relacionada à limitada problematização do papel dos currículos, das avaliações externas e das condições de trabalho docente na efetivação dos multiletramentos no ensino de redação.

Diante disso, os encaminhamentos para pesquisas futuras concentram-se em: (i) ampliar estudos de caráter longitudinal ou com intervenções acompanhadas, incluindo ciclos de escrita e reescrita; (ii) integrar a dimensão multimodal às análises linguístico-discursivas do texto, e não apenas aos suportes ou ferramentas; (iii) investigar, de forma situada, a relação entre multiletramentos e regimes avaliativos; e (iv) aprofundar pesquisas sobre formação docente e condições de implementação, a fim de evitar a redução dos multiletramentos a práticas fragmentadas ou meramente instrumentais. Em síntese, a literatura revisada aponta um campo em consolidação e promissor, mas que demanda maior rigor analítico, continuidade metodológica e enfrentamento das condições

institucionais para que a pedagogia dos multiletramentos, no ensino de redação, se traduza em qualificação efetiva da escrita e no fortalecimento do lugar de autoria dos estudantes.

Referências

ANDRADE, C. S. M. *Desenvolvimento da escrita: o letramento digital como estratégia de ensino*. 2021. 225 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12494>. Acesso em: 25 jan. 2026.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p.163–180.

AZEVEDO, I. C. M. Articulação entre linguagem, discurso e cultura na Pedagogia dos Multiletramentos: como os diferentes mundos da vida se fazem presentes em práticas escolares situadas ao sul do equador. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n. 2, p. 75–85, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5565.10.46230/2674-8266-13-5565>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BACELLOS, J. M. L. *Virou meme, virou manchete: a retextualização como estratégia para o ensino de produção textual no ensino fundamental*. 2021. 99f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal Rural de Rio de Janeiro, Seropédica, 2021. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/wp-content/uploads/2025/11/Juliana-Marcelino-de-Lima-Barcellos.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2026.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERNARDES, F. *Ensinar redação, ensinar escrita: o dilema na prática docente*. 2025. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa) — Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/293912>. Acesso em: 22 jan. 2026.

BELLETTI, A. C. J. *Uma proposta de retextualização e reescrita no gênero resenha*. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/15459>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jan. 2026.

COPE, B.; KALANTIZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTIZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, vol. 4, n. 3, p. 164–195, 2009. Disponível em: <https://share.google/x6VEqWTHsbMTLicnF>. Acesso em: 22 jan. 2026.

FERNANDES, J. N. B.; VIEIRA, L. T.; CASTELHANO, M. V. C. Revisão narrativa enquanto metodologia científica significativa: reflexões técnicas-formativas. *REDES-Revista Educacional da Sucesso*, vol. 3, n. 1, p. 1–7, 2023. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/rec/article/view/223>. Acesso em: 14 jan. 2026.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

KIELING, A.; SILVA-ANTUNES, P. T.; OLIVEIRA-CODINHOTO, G. Curadoria de sentidos em Multiletramentos digitais no curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Acre. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 60, n.1, p. 300–315, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318139630611820210318>. Acesso em: 22 jan. 2026.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London, New York: Arnold; Oxford University Press, 2001.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katál*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37–45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2026.

MACENA, T. V. *A redação de notícias em um jornal escolar na tela: de Trairi para o mundo*. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=78195>. Acesso em: 25 jan. 2026

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MAZZOLA, R. Novas tecnologias e produção textual no ensino médio: discussão e proposta de utilização. *Revista UNIABEU*, v.12, n. 32, p. 37– 51, 2019. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/4841/pdf>. Acesso em: 25 jan. 2026.

MENDES, E. C. C.; JESUS, L. M. Retextualizações multimodais: Ensaio com Estudantes do Ensino Médio. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 76, p. 66-74, 2018. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/11158> Acesso em: 25 jan. 2026.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PETRONI, M. R. Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula. In: PETRONI, M. R. (Org.) *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008. p. 9–16.

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

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSSETTO, C. S. *Leitura, escrita e multiletramentos nos anos finais do ensino fundamental*. 2024. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/17682>. Acesso em 25 jan. 2026.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, M. E. *Leitura e escrita no ensino médio: demandas do multiletramento*. 2016. 216 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2016. Disponível em: <https://www.btdt.ueg.br/handle/tede/879#preview-link0>. Acesso em: 25 jan. 2026.

SOUZA, E. R. *Aulas de leitura e produção de texto: práticas de inclusão com TIC à luz dos multiletramentos*. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.cefetmg.br/handle/123456789/1322>. Acesso em: 25 jan. 2026.

ZORZO, A. M. *A produção de texto na Plataforma Redação Paraná: um estudo comparativo com a produção de texto manuscrita*. 2023. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2023. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/32797>. Acesso em: 25 jan. 2026.

Recebido em: 31/01/2026

Aceito em: 14/07/2026

Para citar este texto (ABNT): JÚNIOR, Nelson dos Santos Rosa Silva; CERQUEIRA, Sara Figuerêdo de. Multiletramentos no ensino de redação: panorama e tendências. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 2, p. 110-127, jul./dez. 2026.

Para citar este texto (APA): Júnior, Nelson dos Santos Rosa Silva; Cerqueira, Sara Figuerêdo de. (jul./dez. 2026). Multiletramentos no ensino de redação: panorama e tendências. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (2): 110-127