

LETRAMENTO ACADÊMICO CIENTÍFICO: O LIVRO DIDÁTICO COMO FIO CONDUTOR DE UM MOVIMENTO DE CONTINUIDADE ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E ENSINO SUPERIOR

SCIENTIFIC ACADEMIC LITERACY: THE TEXTBOOK AS THE GUIDING THREAD OF A MOVEMENT OF CONTINUITY BETWEEN BASIC EDUCATION AND HIGHER EDUCATION

LETRAMIENTO ACADÉMICO CIENTÍFICO: EL LIBRO DIDÁCTICO COMO HILO CONDUCTOR DE UN MOVIMIENTO DE CONTINUIDAD ENTRE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Haslan Moreira Costa¹

Ada Magaly Matias Brasileiro²

Resumo: Este artigo investiga o potencial do livro didático como vetor de letramento acadêmico, ancorando-se nas concepções de letramento como prática social, especialmente a partir da perspectiva de Bakhtin (1997), Lea e Street (1998) e Silva (2020), que enfatizam as dimensões institucional e situada dessas práticas. A pesquisa, de caráter qualiquantitativo, tem finalidade exploratória e utiliza meios documentais, com foco na análise de duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, selecionadas a partir do PNLD 2024 – totalizando oito livros didáticos. O objetivo foi identificar como as propostas baseadas em gêneros discursivos contribuem para a formação acadêmica dos estudantes e sua preparação para o ingresso no Ensino Superior. A análise considerou, qualitativamente, aspectos formais (características dos gêneros) e funcionais (uso pedagógico dos gêneros), e, quantitativamente, a frequência das ocorrências. Observou-se maior incidência de propostas envolvendo esquemas, resumos, exposições orais, infográficos e debates regrados, além de gêneros como resenha, cartaz, pôster, relatório, *vlog* e *podcast*. Embora algumas atividades se concentrem na aferição da leitura, em detrimento do letramento crítico, os dados indicam a existência de potencial formativo relevante. A pesquisa contribui para os estudos sobre o papel dos livros didáticos na mediação de práticas de pesquisa e produção de gêneros acadêmicos, ampliando a discussão sobre os espaços formativos escolares em articulação com o Ensino Superior.

Palavras-Chave: Letramento Acadêmico. Ensino Fundamental. Livro Didático. Formação Contínua. Formação Crítica.

Abstract: This article investigates the potential of textbooks as vectors of academic literacy, grounded in the concept of literacy as a social practice, particularly through the lens of Bakhtin

¹ Mestrando em Estudos da Linguagem: Linguagem, Prática Social, Processo Educativo (UFOP). Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Bolsista CAPES. E-mail: haslan.costa@aluno.ufop.edu.br; ORCID: [0009-0004-7850-4089](https://orcid.org/0009-0004-7850-4089).

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (PUC Minas). Professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: ada.brasileiro@ufop.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4506-1563>.

(1997), Lea e Street (1998) and Silva (2020), who emphasize the institutional and situated dimensions of such practices. The research, of a documentary and exploratory nature with a qualitative approach, analyzed two Portuguese Language textbook collections for lower secondary education, selected from the PNLD 2024 – totaling eight textbooks. The aim was to identify how proposals based on discourse genres contribute to students' academic development and preparation for entry into Higher Education. The analysis qualitatively considered formal aspects (genre features) and functional aspects (pedagogical use of genres), and quantitatively the frequency of occurrences. A higher incidence of activities involving diagrams, summaries, oral presentations, infographics, and structured debates was observed, along with genres such as reviews, posters, reports, vlogs, and podcasts. Although some activities tend to prioritize reading assessment over critical literacy, the data indicates relevant formative potential. The research contributes to studies on the role of textbooks in mediating research practices and the production of academic genres, broadening the discussion about educational spaces connected to Higher Education.

Key-Words: Academic Literacy. Elementary School. Textbook. Continuing Education. Critical Education.

Resumen: Este artículo investiga el potencial del libro de texto como vector de alfabetización académica, fundamentado en las concepciones de alfabetización como práctica social, especialmente desde la perspectiva de Bakhtin (1997), Lea y Street (1998) y Silva (2020), quienes enfatizan la dimensión institucional y situada de dichas prácticas. La investigación, de carácter documental y exploratorio con un enfoque cuali-cuantitativo, analizó dos colecciones de libros de texto de Lengua Portuguesa para la Educación Secundaria Inferior, seleccionadas del PNLD 2024 – totalizando ocho libros. El objetivo fue identificar cómo las propuestas basadas en géneros discursivos contribuyen a la formación académica de los estudiantes y a su preparación para el ingreso en la Educación Superior. El análisis consideró, cualitativamente, los aspectos formales (características de los géneros) y funcionales (uso pedagógico de los géneros), y cuantitativamente, la frecuencia de las ocurrencias. Se observó una mayor incidencia de propuestas que involucraban esquemas, resúmenes, exposiciones orales, infografías y debates reglamentados, además de géneros como reseñas, carteles, informes, vlogs y pódcast. Aunque algunas actividades tienden a centrarse en la evaluación de la lectura más que en la alfabetización crítica, los datos indican un potencial formativo relevante. La investigación contribuye a los estudios sobre el papel de los libros de texto en la mediación de prácticas de investigación y producción de géneros académicos, ampliando la discusión sobre los espacios formativos escolares en articulación con la Educación Superior.

Palabras clave: Letramento Académico. Educación Primaria. Libro Didáctico. Formación Continua. Formación Crítica.

Considerações Iniciais

As demandas pedagógicas no processo de compreensão e utilização dos usos do código linguístico em contextos de ensino, especialmente voltadas à produção e à divulgação do conhecimento intelectual/científico, são acentuadas no campo da linguagem com o surgimento do conceito de letramento. De modo proeminente, em uma direção que considera as práticas discursivas escritas, orais e multimodais em ambientes acadêmicos em seus usos sociais, a Linguística Aplicada apresenta um conjunto de estudos que se desdobram por meio de reflexões

CLARABOIA, n.23, p. 278-308, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

acerca do letramento acadêmico (Lea e Street, 1998; Lea, 2014; Street, 2010) e de uma série de estratégias para sua promoção, a exemplo do que apontam os estudos de Corrêa (2011), Carlinho (2017), Fiad (2011) e Delcambre e Reuter (2017).

Há diferentes intervenções e reflexões propostas para lidar com as barreiras enfrentadas pelos estudantes no Ensino Superior. Elas envolvem diretrizes em nível institucional, pedagógico e em uma dimensão individual do estudante (Silva, 2020), como esforço que busca superar a abordagem de déficit enraizada nos estudos do letramento acadêmico e passa a considerar os contextos situados de cada ambiente educacional (Lea e Street, 1998). Nessa direção, a perspectiva das práticas acadêmicas como um processo contínuo se intensifica e, conseqüentemente, o Ensino Básico surge como base possível e necessária para a construção de saberes em torno do letramento acadêmico (Lea e Street, 1998).

Embora existam apontamentos para a possibilidade do letramento acadêmico longitudinal em ambiente escolar (Corrêa, 2011; Carvalho, 2014), assim como, a presença de demandas em documentos norteadores que direcionam o trabalho de produção textual acadêmica no campo da linguagem (Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –), há pouco conhecimento sobre a real sistematização dessas práticas em espaços não universitários. Os estudos presentes, ainda, apontam para dois direcionamentos específicos: ou investigam a sala de aula, ou investigam as feiras de ciências, iniciação científica e clubes científicos (Silva, 2020).

Considera-se, assim, a importância de buscar expandir a compreensão dos delineamentos das práticas acadêmicas que já estão integradas na Educação Básica, igualmente, os agentes mediadores que demonstram as limitações e as potencialidades desse trabalho nesse contexto específico de ensino e aprendizagem. É o caso do livro didático, que pode ser considerado um catalisador das práticas letradas e apresentam uma grande influência na promoção do letramento acadêmico-científico (Gallon *et al.*, 2019).

Dado que o livro didático, em contexto educacional brasileiro, é o material mais utilizado por professores, sendo, em muitos casos, o único recurso didático disponível, bem como, apresenta uma extensa gama de demandas voltadas à produção textual, ele se torna um objeto rico para entender como práticas acadêmicas orais e escritas podem ser viabilizadas no Ensino Básico. Além disso, permite entender como o letramento acadêmico é construído nesse enquadramento particular, uma vez que “é nos manuais sucessivamente adotados pelas escolas que se encontram os contornos de nossa educação” (Lajolo, 1982, p.69).

Fortalecendo a perspectiva do livro didático como um material oportuno na construção de pontes para essa “associação mais literal” específica do letramento, atualmente, os materiais pedagógicos destinados ao Ensino Fundamental, traduzem as demandas dos documentos normativos e trabalham com iniciação às práticas de pesquisas. Tais práticas visam impulsionar o trabalho com os gêneros acadêmicos e permitem que o estudante entre em contato com competências próprias desse universo.

Sendo assim, através dos estudos produzidos por Bakhtin (1997) acerca do gênero do discurso, das reflexões propostas por Bunzen (2005), as quais reconhecem o livro didático como um gênero discursivo, e em conjunto com as pesquisas desenvolvidas acerca do letramento acadêmico (Lea e Street, 1998; Lea, 2014; Street, 2010; Fischer, 2007) e do letramento acadêmico na Educação Básica (Silva, 2020; Carvalho, 2014), este trabalho se orienta pela seguinte pergunta: quais são os gêneros discursivos presentes nos livros didáticos do Ensino Fundamental II, do 6º e 9º ano do Plano Nacional do Livro Didático de 2024 (PNLD), que fomentam o letramento acadêmico de modo a contribuir para a formação integral do sujeito e para seu ingresso no Ensino Superior? Para isso, foram selecionadas duas coleções: "Teláris Essencial" (Borgatto *et al.*, 2024) e "Português Linguagens" (Vianna e Cereja, 2024).

A seleção desses autores, como Lea e Street (2014), permite com que se observe em qual(is) do(s) modelo(s) de letramento estão ancoradas as propostas de produção acadêmico-científica dos livros didáticos – sejam elas orais ou escritas. Sob esse enfoque, o trabalho com os gêneros é priorizado, por meio da exploração de: (a) um conjunto neutro de habilidades, em que a escrita e a oralidade são vistas como algo técnico; (b) a reafirmação de que aprender a escrever academicamente é desenvolver, também, modos de agir e pensar sobre a cultura acadêmica; ou, ainda, (c) o reconhecimento das práticas complexas no letramento, em que as modalidades são utilizadas de forma contextual, dinâmica e política.

Além disso, esta pesquisa, além de fortalecer as discussões acerca da antecipação do letramento acadêmico (como a de Silva, 2020), permite adotar uma perspectiva que vai além dos debates sobre a presença ou a ausência dessa ramificação do letramento na Educação Básica, pois está focada em entender como acontecem essas práticas em um dos materiais pedagógicos mais utilizados nessa fase de ensino – vendo suas minúcias, características e suas demandas. Ou seja, entende-se o contexto particular em que esta prática é adotada, e não uma transferência das características universitárias para os espaços escolares.

Assim, trata-se de uma pesquisa exploratória que, por meios documentais, toma por objetivo explorar o potencial do livro didático como vetor de letramento acadêmico, a partir das

propostas baseadas em gêneros discursivos, como forma de contribuir para a formação integral do sujeito e para seu ingresso no Ensino Superior. A pesquisa baseia-se em um procedimento quali-quantitativo, cuja abordagem possibilitará o entendimento de como essas práticas são apresentadas e organizadas nos livros didáticos, bem como a sua ocorrência, levando em consideração do ponto de vista qualitativo, os aspectos formais (características dos gêneros) e funcionais (utilização desses gêneros discursivos como instrumentos didáticos) e, do ponto de vista quantitativo, as recorrências dos gêneros e das propostas apresentadas pelos autores dos livros didáticos.

Este estudo, ainda, visa contribuir para reconhecer o que é feito na Educação Básica e como pode ser expandido para a universidade, pensando na continuidade entre essas duas instituições, na busca de contribuir para o abatimento da noção de *déficit* atribuída aos estudantes que iniciam o Ensino Superior. Além disso, tem como propósito reconhecer a importância dos estudos acadêmicos desde cedo no campo da linguagem, não somente para uma base sólida na continuidade dos estudos, mas também para atuação crítica e reflexiva direcionadas a todos estudantes – inclusive, àqueles que não terão acesso ao Ensino Superior.

Letramento acadêmico

Com a expansão da democratização do Ensino Superior, um conjunto heterogêneo de estudantes passa a ocupar as universidades, que antes eram reservadas e projetadas para atender os interesses da elite econômica. No contexto brasileiro, programas e políticas públicas ajudaram a ampliar esse acesso³, de modo que as dinâmicas presentes nesse espaço se tornaram mais representativas de forma cultural, social e econômica, visto que esses ambientes passaram a acolher um perfil diversificado de estudantes, os quais carregavam histórico de ensino singular e de vivências pessoais múltiplas.

Haja vista a massificação da Educação Superior, em direção a um letramento autônomo, em que se consideravam apenas as habilidades individuais e cognitivas dos estudantes, a qualidade das produções escritas e das estratégias de leituras dos alunos passaram a ser foco em estudos científicos. Essas pesquisas adotaram, em sua grande maioria, a noção de *déficit* – que ainda consegue se manter presente em investigações atuais. Ao invés de pensar sobre as dificuldades e barreiras que acometem todo um sistema de introdução universitária, e, ainda, alimentados por

³ Pode-se citar: Programa Universidade para Todos (ProUni), Sistema de Seleção Unificada (SiSU), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Lei de cotas (12.711/2012), Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e os Institutos Federais (IFs).

uma perspectiva em que o contexto educacional superior estava pouco interessado em modificar seus processos pedagógicos para atender as novas identidades, a normatividade das práticas de ensino permaneciam sem considerar condições estruturais de seu próprio sistema (Carlino, 2017).

Em oposições a tais enfoques, Adriana Fischer (2007) buscou romper com um viés pautado na perspectiva do *déficit*, abandonando a ideia de erro e incapacidade dos estudantes para participar das práticas acadêmicas exigidas. Deve-se considerar, através do afastamento da noção de inadequação do perfil dos estudantes, dois pontos principais: que esses alunos já tiveram contatos com as práticas letradas anteriores, o que exige o reconhecimento da trajetória sociocultural e acadêmica trazida por eles, assim como eles devem ser apresentados às especificidades acadêmicas do Ensino Superior para, assim, que possam se apropriar dessa circunstância própria (Fischer, 2007). Sob essa ótica, a autora ainda afirma que:

Não basta um discurso da crise – do *déficit* de letramento – para caracterizar os letramentos de alunos ingressos em cursos de graduação. Como ressalta Soares (2006), quando o foco é posto no social ou no cultural, aquilo que se considerava ser dificuldades dos alunos passa a ser compreendido como um problema social e principalmente cultural (2007, p. 21).

Pelos pressupostos da autora, é possível compreender que a problemática não parte apenas de uma exclusividade individual do estudante ou de suas capacidades cognitivas, mas envolve um conjunto de fatores que o diagnóstico deficitário não consegue dar conta. Essa perspectiva negativa e que tende a culpabilizar os estudantes, tende a desconsiderar as desigualdades educacionais existentes quando se fala da diversidade do corpo universitário, além de partir de uma visão que desconsidera os saberes anteriores dos estudantes e ignora os contextos, o que, conseqüentemente, reforça as barreiras institucionais por meio de estigmas.

Nessa direção, Street (2010, p. 545) conceitua o letramento acadêmico como “prática social, dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, e destaca a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos” em âmbito de Ensino Superior. Nessa direção, é preciso admitir a existência de necessidades particulares desse espaço que precisam ser ensinadas e exploradas para que a performance do estudante atenda as exigências desse ambiente e supere os impasses que podem ser encontrados durante o processo de ensino e aprendizagem, o que exige adotar uma perspectiva sociocultural presente no letramento ideológico⁴.

⁴ A noção do letramento ideológico, assim como no letramento autônomo, considera a importância do desenvolvimento das capacidades individuais e cognitivas dos estudantes, mas vai além ao pensar na linguagem em sua utilização para a vida e ao reconhecer que cada contexto pode reestabelecer as relações de poder, as questões identitárias e os usos sociais. Pensando em contexto acadêmico, esses processos de letramento ultrapassam a pura CLARABOIA, n.23, p. 278-308, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

Estendendo a visão do conceito de letramento acadêmico em que a escrita e a leitura são defendidas como práticas situadas socialmente, Lea e Street (2014) apresentam modelos pelos quais elas podem ser concebidas: o primeiro, o modelo de habilidade de estudo, refere-se à visão de que o letramento seria algo cognitivo e individual, com possibilidades de transmissão de um contexto para o outro. Esse modelo reforça visões alimentadas por *déficit* ainda fortemente enraizadas em professores e pesquisadores na educação brasileira (Lourenço, 2018), pois o papel do estudante está na aquisição de regras e em sua aplicação universal, sem considerar que há diferentes formas de produzir textos e ignorando as tensões acadêmicas situadas. Tende-se, assim, a responsabilizar o estudante, fomentando barreiras que ajudam no fracasso e abandono dos estudos. O segundo, o modelo de socialização acadêmica, é alimentado pela ideia de que, além de o aluno entender que os gêneros e os discursos disciplinares são relativamente estáveis, ele adota modos de atuar na cultura acadêmica – desde comportamentos até o processo da escrita (Lea e Street, 2014). Aqui, não se trata apenas de técnicas, mas revela, principalmente, a importância do papel do aluno em se adaptar aos padrões disciplinares. Adota-se, assim, a ideia de que os discursos são algo homogêneo que, embora situados, afeta as dinâmicas de questionamentos e transformações acadêmicas, uma vez que naturaliza a rigidez institucional e de saberes. Já o terceiro modelo, o de letramento acadêmico, trata-se das escolhas do corpo docente e suas demandas particulares, assim como as questões da contextualização, das relações de poder e questões identitárias, que fazem parte e afetam diretamente a escrita e a leitura em ambiente acadêmico. A partir dessa ótica, entende-se que se trata de uma questão contextual, dinâmica e política. Ou seja, não envolve apenas questões técnicas ou uma dimensão adaptativa por meio de conformidade, mas sim de negociação acerca das práticas acadêmicas, reconhecendo as questões de desigualdades epistemológicas – passa a se valorizar a trajetória sócio-histórica e cultural dos estudantes.

Ao refletir sobre esses modelos, Lea e Street (2014) concluem que nenhum deles é excludente; na verdade, todos são mutuamente coexistentes quando se adota o modelo de letramento acadêmico. Ou seja, as habilidades e a socialização estão integradas nas práticas sociais do letramento acadêmico. Isso significa que, ao abordar o letramento acadêmico, como defendido pelos autores, também se contempla o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a aculturação dos estudantes no ambiente da Educação Superior (Lea e Street, 2014).

Além disso, é possível observar que essa ramificação do letramento recebe diferentes nomenclaturas em distintos estudos, o que reflete variações nas perspectivas adotadas. Um

validação acadêmica e uma exclusiva atenção às exigências impostas em disciplinas, universidades e currículos, alinhando-se com uma função social da escrita, da leitura e da oralidade.

exemplo é o termo letramento acadêmico, comumente empregado em pesquisas sobre os processos de escrita e o sentimento de pertencimento no Ensino Superior, como nos trabalhos de Komesu (2012), Fischer (2007), Lea e Street (2014). Já as expressões letramento científico, educação científica ou alfabetização científica podem se referir tanto à área das Ciências da Natureza quanto a aspectos relacionados à produção escrita, como propõe Motta-Roth (2011), afastando-se de uma centralização exclusiva no campo das ciências. Por fim, há o uso do termo letramento acadêmico-científico, que aparece em alguns estudos como sinônimo de letramento acadêmico, como se observa em Godke *et al.* (2023). Dependendo do contexto em que são utilizados, essas vertentes possuem consonâncias e diferenças, mas empregadas no campo da Linguística Aplicada (Motta-Roth, 2011; Silva, 2020), percebe-se que o grande foco desses termos é o processo de leitura, de escrita ou da oralidade por meio dos gêneros discursivos acadêmicos que incidem em diferentes esferas do campo educacional.

Embora a maioria das pesquisas produza estudos focados na universidade, há direcionamentos atuais que buscam investigar as possibilidades deste letramento na Educação Básica e em outros espaços pedagógicos. Tais investigações servem para ampliar o entendimento sobre como o letramento acadêmico pode ser construído em contextos específicos para além do Ensino Superior e das possibilidades de encarar o Ensino Básico permeado pelos discursos acadêmicos como etapa inicial na construção das práticas de escrita e leitura que os estudantes encontrarão nas universidades através dos discursos científicos. Nesse sentido, destaca-se e defende-se o caráter processual do letramento, uma ação gradual que deve ser sempre contínua e que, em muitos casos, cria interseções entre diferentes instituições educacionais, igualmente, em distintos ambientes socioculturais em busca de promover a atuação dos estudantes em contextos plurais de ensino e de aprendizagem.

Letramento acadêmico na Educação Básica

Os estudos acerca da grande temática que é o letramento acadêmico têm dedicado um espaço de prestígio para refletir sobre as práticas de escrita e leitura no contexto do Ensino Superior (Fischer, 2007; Lea e Street, 2006; Marinho, 2010; Brasileiro, 2020). Essas investigações lançavam luz sobre o papel da escola como possível potencializadora (ou não) das práticas de letramento acadêmico, com reflexões reservadas a pensar brevemente acerca do papel da escola, a “principal agência do letramento” (Kleiman, 1995, p. 20), na construção de pontes para o desdobramento do sujeito “academicamente letrado” (Fischer, 2007, p. 46).

Apesar de a instituição escolar ter recebido singelos momentos de reflexões nas pesquisas de letramento acadêmico, diversas foram as projeções (por ora, divergentes) apresentadas sobre a viabilidade do letramento acadêmico na Educação Básica. Com isso, as pesquisas acerca deste assunto apresentam sempre duas conclusões contrastantes: a não presença do letramento acadêmico na Educação Básica e, do outro lado, o letramento acadêmico como uma prática possível no contexto escolar.

Lea e Street (2006) e Fischer (2007), apesar de estarem mais interessados em investigar o contexto de Ensino Superior, reservaram momentos em suas pesquisas para ponderar sobre o letramento acadêmico e sua inserção na Educação Básica. Através das publicações, pode-se perceber que Lea e Street (2006) acreditam que é possível que esse letramento ocorra em qualquer fase da educação, desde níveis básicos de ensino até em contexto superior, uma vez que afirmam que, embora esse conceito esteja relacionado ao contexto da Educação Superior, ele “também se aplica ao período da pré-escola ao ensino médio.” (Lea e Street, 2006, p.1). Nessa orientação, Adriana Fischer (2007) alinha-se à visão proposta por Lea e Street (2006), pois reconhece que o âmbito escolar exige atos de leitura, oralidade e escrita que são características do letramento acadêmico e evidencia movimentos que auxiliam essas práticas, como os eventos interdiscursivos:

Estes eventos (interdiscurso) contribuem também para que o conhecimento acadêmico-científico, na inter-relação com conhecimentos de outras esferas sociais, auxilie os alunos-professores na recepção, compreensão e produção de atividades no Ensino Superior e na Educação Básica, de forma mais reflexiva e crítica (Fischer, 2007, p. 104).

Fiad (2011), por outro lado, em seu artigo sobre escrita acadêmica, pondera que o Ensino Básico pode ser atravessado por uma gama diversificada de atividades que focam a escrita e a leitura para as práticas sociais e contextos múltiplos, mas que se tratando das práticas de produção acadêmica, ela considera que seja algo inerente ao Ensino Superior. A autora fortalece seu argumento ao destacar que os estudantes ingressam na Educação Superior sem familiaridade com os gêneros textuais próprios da esfera acadêmica científica, o que evidencia a lacuna entre o letramento desenvolvido no período escolar e o exigido a nível de Ensino Superior. Dessa forma, a autora considera o “letramento acadêmico como restrito ao contexto universitário, embora saiba que há práticas de letramento comuns a todos os contextos escolares, sejam da Educação Básica até a universidade”. (Fiad, 2011, p. 362).

O impacto dessas pesquisas, seja para defender ou para questionar a presença dessa prática de letramento na esfera escolar, parece atravessar os pesquisadores atuais que se dispõem a

investigar sobre o letramento acadêmico. Jonathan Zotti da Silva (2019) é um dos estudiosos que explora práticas de letramento acadêmico em pesquisas com foco na Educação Básica, buscando compreender o conceito “acadêmico” por meio de um conjunto de autores:

Percebeu-se que há certa resistência em considerar que a escola possa envolver práticas acadêmicas de leitura e escrita. Há quem considere que tais práticas ocorrem apenas no ensino superior; há quem considere que essas são práticas nativas da universidade, mas que podem ser abordadas pela escola. E também há quem considere que a leitura e a escrita especializadas em cada área do conhecimento podem ser efetuadas nas salas de aula de escolas como uma prática legítima (Silva, 2019, p.29).

Mesmo com tais perspectivas não consonantes, Silva (2019) considera que os “estudos demonstram que os primeiros usos de escrita e leitura de textos acadêmicos podem começar nas primeiras etapas da educação básica” (Silva, 2019, p. 25). Tais possibilidades podem, segundo o pesquisador, ser introduzidas e expandidas através do trabalho de clube de ciências e feiras científicas, além de já haver produções de iniciação científica que auxiliam na construção do letramento acadêmico em um contexto escolar.

Com isso, o autor considera, em um conjunto de trabalhos, a presença de uma possibilidade real de implementação do letramento acadêmico na Educação Básica, abandonando uma visão tradicional da educação acadêmica como uma prática restrita ao Ensino Superior e visando a um encontro entre esses dois níveis de ensino e aprendizagem. Coloca-se, portanto, os usos da linguagem para fins acadêmicos como um ato social que, por meio de um trabalho adequado e uma introdução contextualizada, pode ser promovido por diferentes formas na Educação Básica e atender as realidades desse ambiente específico. Em termos cronológicos, entende-se que os estudos de letramento acadêmico no Brasil são recentes e que o foco, em sua maior parte, está voltado para as universidades e suas barreiras, muitas vezes apontando as escolas como uma solução para os desafios que estão situados no Ensino Superior. Dados obtidos em pesquisas, como a de Harklau (2001), trazem a certificação que os aprendizados construídos em nível básico de ensino podem, de fato, serem levados pelo estudante para a universidade, entretanto, embora seja uma visão pertinente, é preciso dilatar o olhar e reconhecer essas práticas para além de um encontro, mas também para uma formação integral do sujeito. Ou seja, para um contexto social que fomenta a criticidade, a capacidade investigativa e os princípios íntegros na conduta da escrita e da oralidade acadêmica.

Essa ampliação analítica se torna mais urgente ao considerar que dados do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2023, apresentaram que 75% dos jovens de 18 a 24 anos não estão no Ensino Superior, torna-se CLARABOIA, n.23, p. 278-308, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

inevitável uma perspectiva que ultrapassa os olhares de encontro do letramento acadêmico na Educação Básica com possíveis trajetórias futuras. Essa impossibilidade de ingresso que grande parcela da população enfrenta para ocupar a educação terciária, o que parte principalmente de fatores socioeconômicos e políticos, revela que pensar só em continuidade de estudos negligencia o valor de uma formação acadêmica que considera as questões socioculturais de cada aluno.

Dessa forma, existe um conjunto de ações que servem tanto para que essas barreiras sejam superadas, quando para a promoção do letramento acadêmico no ambiente escolar de maneira que foque um desenvolvimento multidimensional, através de atividades como bem listadas por Silva (2019): feiras de ciências, iniciação científica, clubes de ciência, mas também por outras, como a produção de gêneros acadêmicos, que foi o grande foco de estudos da área da escrita acadêmica e, atualmente, parte integrante dos currículos escolares e dos materiais didáticos.

Na interface dessas outras formas não se pode negligenciar a necessidade de aproximar as atividades propostas aos alunos da Educação Básica da sua realidade sociocultural, de modo a levá-los a construir sentido daquele saber proposto. Pode-se propor, por exemplo, que os alunos elaborem uma resenha crítica de um jogo ocorrido na escola; ou um ensaio de um problema social que acontece no bairro em que a escola está situada; ou, ainda, um mapa conceitual de um tema que surgiu nas conversas rotineiras dos alunos. Essas propostas têm maior potencial de engajamento dos alunos, visto que farão sentido para a realidade que os cerca. Além disso, é preciso atribuir interlocutores às produções dos alunos, definindo, de antemão, quem serão os prováveis leitores dessas resenhas, desses ensaios, desses mapas conceituais (Brasileiro, 2020).

Livros didáticos e gêneros discursivos na perspectiva do ensino

O livro didático (doravante, LD) se estabelece como um dos recursos pedagógicos indispensáveis no sistema educacional, sendo, na maioria das instituições de Educação Básica – que compreende da Educação Infantil ao Ensino Médio, “a principal fonte de material didático utilizado por professores” (Souza, 1999, p. 94) e “em muitos casos, o único utilizado em sala de aula no Ensino Fundamental” (Freitas e Rodrigues, 2008, p. 300). Para Marisa Lajolo (1996, p. 4), “um livro didático é aquele que: [...] vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado”. Nessa perspectiva, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática, pode-se afirmar que o LD se encontra alicerçado em contextos intra e extraescolares por exercer funções no processo de desenvolvimento dos estudantes para a atuação no mundo.

À vista disso, o LD é/tem de/uma natureza altamente multifacetada e, igualmente, as concepções que o rondam, como pontua Bittencourt (2004, p. 471):

O livro didático é um objeto de “múltiplas facetas”: ora é visto como um produto cultural, ora como uma mercadoria ligada ao mercado editorial e, como tal, sujeito à lógica do sistema capitalista; outras vezes é visto como suporte de conhecimentos e de métodos das várias disciplinas curriculares e, sobretudo, como veículo de valores, ideológicos ou culturais.

Longe de ser apenas um material de ensino ou um objeto construído à revelia de uma série de fatores/valores que influenciam sua confecção, ele engendra visões plurais e, muitas vezes, ângulos conceituais complementares. Ao contrário de uma percepção simplória, percebe-se sua complexidade e seu caráter multidimensional ao reconhecer a implicação dos diferentes olhares que se aplicam a ele, assim como as diversas abordagens teóricas, como as pontuadas por Bittencourt (2004), que permitem uma compreensão mais abrangente do que seria de fato o livro didático.

Uma das perspectivas amplamente reconhecida no campo da Linguística Aplicada considera o livro didático como um gênero discursivo. Bunzen (2005; 2008) define o LD como uma “caixa-preta” – não por questões de impossibilidade ou de dificuldades de análise, mas por ser um material complexo como objeto de pesquisa. Bunzen (2008) e Viana e Souza (2013) destacam sua relevância nos estudos da linguagem como um instrumento amplamente investigado, mas sempre acompanhado de um movimento valorativo e refém do conceito de “vigilância epistemológica”: historicamente, esses materiais são analisados colocando em discussão sua qualidade, sendo considerados bons ou ruins para o ensino, o que, por consequência, os reduz a uma ótica generalizante.

Os livros didáticos, considerados como gênero do discurso, podem ser entendidos como um objeto político e ideológico, sujeitos a alinhamentos e acordos que influenciam sua confecção (como os acordos entre editores, autores, documentos norteadores, programas de seleção do material didático etc.) além de ser destinados a sujeitos específicos (Bunzen, 2005; 2008). Consoante a isso, ele é um recurso pedagógico que reflete múltiplos fatores, cuja concepção é moldada em diversas vozes sociais e definições ideológicas.

Assim, o livro como gênero do discurso implica no reconhecimento da sua adaptação ao contexto sócio-histórico (Bunzen, 2008). As abordagens e os conteúdos vão se reformulando conforme a necessidade dos sujeitos em cada momento e, portanto, acompanha as transformações. A sua força exercida no espaço-tempo existe ao pensar na relação pedagógica – as mudanças no ambiente de aprendizagem, e investigativas – as funções, as concepções adotadas, a vigilância epistemológica, entre outros. Esses movimentos servem como espelhos para entender que o LD modifica um conjunto de inter-relações conforme cada período.

Não exclusivamente como objeto de pesquisa esses materiais didáticos sofreram transformações, como também se alinharam a diferentes perspectivas de ensino e aprendizagem, reformulando diretamente sua função pedagógica. Diversas dessas modificações foram efetivadas através das obrigações apresentadas por diferentes documentos que norteiam a Educação Básica, o que acarretou mudanças na forma de avaliar e distribuir as obras aprovadas pelo programa. Sob esse enfoque, o LD, como ferramenta de ensino-aprendizagem, que organiza os conhecimentos a serem explorados em sala de aula, foi produzido por diferentes nortes e conceitos (Mantovani, 2009).

Pode-se citar, por exemplo, que uma das demandas que impactaram o ensino e a produção dos materiais didáticos surgiu devido às recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse documento normativo trouxe para o processo educacional a efetivação da importância do trabalho com o texto em sala de aula, estimulando o ensino através dos gêneros textuais (Rojo, 2000). Move-se, portanto, um ensino pautado na gramática normativa como objeto de ensino, para um ensino que prioriza o texto e a variedade de gêneros discursivos/textuais, o que impacta, também, nas produções dos materiais didáticos, visto que obedecem aos documentos norteadores. Dessa forma, o livro didático pode intercalar outros gêneros em sua composição, os transformando em discursos pedagógicos (Bunzen, 2005).

Os gêneros, como elementos fundamentais da prática escolar, são definidos como uma referência aos textos presentes na esfera social que tem como predisposição um caráter sociocomunicativo (Marcuschi, 2002). Por outro lado, Bakhtin (1997) pensa sobre as noções dos gêneros não apenas considerando suas funções e suas estruturas – perspectiva analítica comumente presente na Linguística Textual (Rocha e Silva, 2017), mas também reconhecendo os outros elementos constitutivos que ultrapassam um caráter meramente estruturalista.

É exatamente uma abordagem para além da estética basilar – ou seja, uma visão tradicional centrada nos aspectos formais de um texto, que Bakhtin (1997) formula o conceito de gênero do discurso – relativamente estáveis. No trabalho do autor (1997), pode-se notar que a definição de gênero do discurso está sistematizada por meio de três elementos caracterizantes e intimamente associados:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (Bakhtin, 1997, p. 279).

Sob esse prisma, um ensino que considera os aspectos discursivos da linguagem e seu interacionismo exploram os gêneros discursivos e o texto como base de investigação – quando essa não está sendo produzida através de um preceito puramente formalista. A partir desses preceitos, os gêneros, quando não usados como pretextos através de um ensino descontextualizado, possibilitam um trabalho significativo em sala de aula. Pode-se considerar, ainda, que o livro didático é um dos recursos pedagógicos mais importantes para a promoção dos gêneros discursivos no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que, como afirma Rodrigues:

O livro didático, como já salientamos anteriormente, é, muitas vezes, o principal instrumento de ensino do professor, seja ele experiente ou não, por isso precisa auxiliá-lo no trabalho com os gêneros discursivos e contribuir para que o aluno seja inserido neste contexto comunicacional (2011, p. 96).

Ao conceber a linguagem através de uma perspectiva interacionista – ou seja, como um processo social que engloba diferentes sujeitos situados em contextos específicos, esses gêneros precisam ser diversificados, visto que o espaço pedagógico precisa atuar pensando no enfoque sócio-histórico-cultural. Dentre os inumeráveis gêneros existentes, destacam-se os gêneros acadêmicos, que são preconizados por meio da BNCC (Santos e Melo, 2024) e, consequentemente, aparecem em algumas pesquisas em que utilizam o livro didático como objeto de interesse.

Os procedimentos metodológicos adotados

O enquadramento epistêmico da pesquisa é de cunho interpretativista, que vê a ciência não como um “precipitado social opaco, mas como uma ação social provida de sentido” (Minayo, 2010, p. 98). Assim, autores como Bakhtin (1997), que concebe os gêneros discursivos como algo vivo e ideológico – reconhecendo a linguagem como uma prática social interativa, e Lea e Street (1998), que entendem o letramento acadêmico como prática situada e inserida no modelo de letramento ideológico, reforçam a postura da pesquisa interpretativa adotada neste artigo e as nuances sociais existentes nas concepções de escrita e oralidade.

Junto a isso, a finalidade principal assumida foi a da pesquisa exploratória. Esses tipos de pesquisa, como explica Gil (2002, p.1):

Têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Adicionando a essa perspectiva, Brasileiro (2024, p. 78) afirma que as pesquisas exploratórias ocorrem quando “há pouco conhecimento acumulado por parte da comunidade científica ou quando não existem elementos ou dados suficientes para o pesquisador”. Considerando esse aspecto, esta pesquisa caracterizou-se como exploratória porque buscou identificar as práticas de pesquisa e compreender os modos com que essas práticas são abordadas através de outras variáveis, igualmente, porque os estudos sobre o letramento acadêmico em ambientes não universitários são recentes e, por consequência, pouco explorados.

Como forma de se realizar a exploração, foi adotado o procedimento de pesquisa documental, da qual pode-se lançar mão, segundo Brasileiro (2024), quando houver necessidade da análise de documentos, que ainda não foram analisados ou por demanda da investigação proposta. Nessa direção, esta pesquisa sustentou-se por meios documentais, porque analisou diretamente os livros didáticos selecionados do PNLD 2024, que são considerados documentos primários. Esses materiais, ainda não examinados sob a perspectiva específica do letramento acadêmico na Educação Básica, ofereceram uma base inédita para a identificação e para a compreensão do trabalho com os gêneros acadêmicos corriqueiros no ambiente de nível básico de ensino. Vale ressaltar que, sempre que estiver buscando respostas nos livros e documentos e eles estiverem ajustados ao meio de investigação, será uma pesquisa documental (Appolinário, 2009).

No trabalho exploratório realizado nos documentos, a abordagem qualiquantitativa foi a mais apropriada, pois se preocupou não somente com as incidências das práticas acadêmicas que serão analisadas, mas também em refletir sobre a forma como essas práticas estão sendo abordadas nos materiais que a fomentam. Nessa perspectiva, Creswell e Clark (2007) afirmam que, as pesquisas e investigações que coadunam as metodologias qualitativas e quantitativas, buscam propiciar uma análise ampla do que está sendo colocado em investigação e, em harmonia com essa alegação, Gramsci (2004, p. 164) pontua que, na filosofia da *práxis*, a “qualidade sempre está ligada à quantidade”, pois normalmente, nessa perspectiva, o dado quantitativo contribui para a análise qualitativa. O caminho seguido considerou, em uma análise qualitativa, como as práticas propostas nos LDs são apresentadas e organizadas, bem como os contextos pedagógicos das ocorrências, os aspectos formais (características dos gêneros) e funcionais (utilização desses gêneros discursivos como instrumentos didáticos) explorados, e, na análise quantitativa, as recorrências dos gêneros e das propostas apresentadas pelos autores dos LDs.

Como procedimentos metodológicos práticos, foram selecionadas duas coleções aprovadas pelo PNLD 2024 destinadas ao ensino de Língua Portuguesa, todas elas com quatro volumes que compreendem os anos finais do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos), totalizando oito

materiais. As coleções são: “*Teláris Essencial*”, de Borgatto *et al.* (2024) e “Português Linguagens”, de Vianna e Cereja (2024). Esses livros estavam disponíveis no site do “*E-docente*”, via internet. A seleção para análise ocorreu apenas sobre os materiais que continham direcionamento para iniciação às práticas de pesquisa⁵ – no sumário e no manual do professor. Como critério de exclusão, foram desconsiderados: (1) materiais que não estavam disponíveis de forma *online*, (2) edições anteriores ao PNLD, (3) materiais que não apresentavam práticas de letramento acadêmico em seu sumário e (4) aqueles que não fossem do Ensino Fundamental.

A escolha se deu pela ampla presença dos livros didáticos na rede pública, assim como, por revelarem os contornos educacionais de cada época (Lajolo, 1982) e apresentarem, em suas páginas, o trabalho com os gêneros discursivos. Essa seleção permitiu entender diferentes formas de abordagem pedagógicas com os gêneros acadêmicos e quais são legitimados em maior grau no Ensino Básico.

No que diz respeito à análise, os presentes livros didáticos foram explorados através de seções específicas dedicadas à iniciação às práticas de pesquisa, dirigindo a investigação apenas para as páginas/unidades que eram informadas com esse propósito, assim buscando os gêneros acadêmicos presentes. Primeiramente, para que isso ocorresse, identificamos, por meio do manual do professor e do sumário, a iniciação às práticas de pesquisas e, posteriormente, em que página estava cada gênero acadêmico, listando-os e considerando seu trabalho por meio da produção (seja oral ou escrita). Por meio dessa averiguação foi produzida uma categorização das incidências dos gêneros acadêmicos em um gráfico por meio do Excel – pesquisa quantitativa, e uma reflexão do que esses dados e o trabalho com os gêneros em cada coleção demonstravam – pesquisa qualitativa.

Nesse prisma, foram construídas determinadas categorias de análise que serviram como delimitação para guiar a interpretação dos resultados, usando como perspectivas as reflexões de alguns autores que contribuíram para as discussões teóricas presentes neste artigo, a saber: a) os aspectos formais dos gêneros (Bakhtin, 1997; Marcuschi, 2002) – estrutura, sequência de interações, estilo linguístico, uso de convenções orais e gráficas etc.; b) os aspectos sócio-comunicativos dos gêneros (Bakhtin, 1997) – propósito comunicativo, função social, expectativa e contextos de uso, etc.; c) modelo de letramento predominante (Lea e Street, 2014) – ideológico ou autônomo/habilidade de estudo, socialização acadêmica ou letramento acadêmico; d) as dimensões

⁵ Cabe mencionar que, embora esse trabalho esteja centrado nas análises das seções que se referem às práticas de pesquisa, há, em outros momentos dos materiais, menções a propostas que também envolvem o uso de gêneros acadêmicos e habilidades afins a eles. Entretanto, esses trechos não foram apresentados por conta dos critérios metodológicos estabelecidos para esta etapa do trabalho, que se restringe às seções designadas para a iniciação às práticas de pesquisa. Essa é uma delimitação provisória, uma vez que a pesquisa segue em fase de coleta de dados no mestrado.

contextuais do letramento acadêmico (Lea e Street, 2014; Silva, 2020) – destacando as variações que existem entre os níveis de ensino acerca do trabalho com os gêneros acadêmicos encontrados nos LDs, entendendo as convergências (propósitos comunicativos, convenções acadêmicas, contextos de produção, desenvolvimento da autoria, progressão textual, estímulo de diferentes linguagens, grau de formalidade, complexidade, uso de fontes e metodologias e finalidade) e divergências entre a Educação Básica e o Ensino Superior, não como forma de hierarquizar e impor um modelo único, mas de entender as demandas institucionais, sociais e culturais de cada ambiente.

Esses dois eixos centrais — convergências e divergências — foram delimitados à luz dos autores que fundamentam o referencial interpretativista da pesquisa (Bakhtin, 1997; Marcuschi, 2002; Lea e Street, 2014; Silva, 2020) e são assumidas como categorias analíticas que orientam a interpretação dos resultados.

No que se refere às convergências, destacam-se critérios como: mobilização de múltiplas linguagens e formatos; estruturação argumentativa consistente; uso de citações acadêmicas e fontes confiáveis; observância de normas técnicas (como a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT); estímulo à autoria e à produção autoral; planejamento de fala e escrita; consideração da função social do texto; estruturação formal dos gêneros discursivos; adequação do tipo de linguagem e articulação das práticas de produção textual com situações reais de uso social. Em contrapartida, quanto às divergências, incluem-se critérios como: simplificação das convenções acadêmicas (cópia, ausência de orientação investigativa ou analítica); presença de posicionamentos pessoais desvinculados de teorias e fontes; produção de caráter predominantemente instrumental e mecânico; flexibilização excessiva da estrutura dos gêneros e de seus elementos constitutivos; ausência de vocabulário técnico adequado; além da restrição da função dos gêneros ao contexto estritamente escolar, sem articulação com práticas acadêmicas mais amplas.

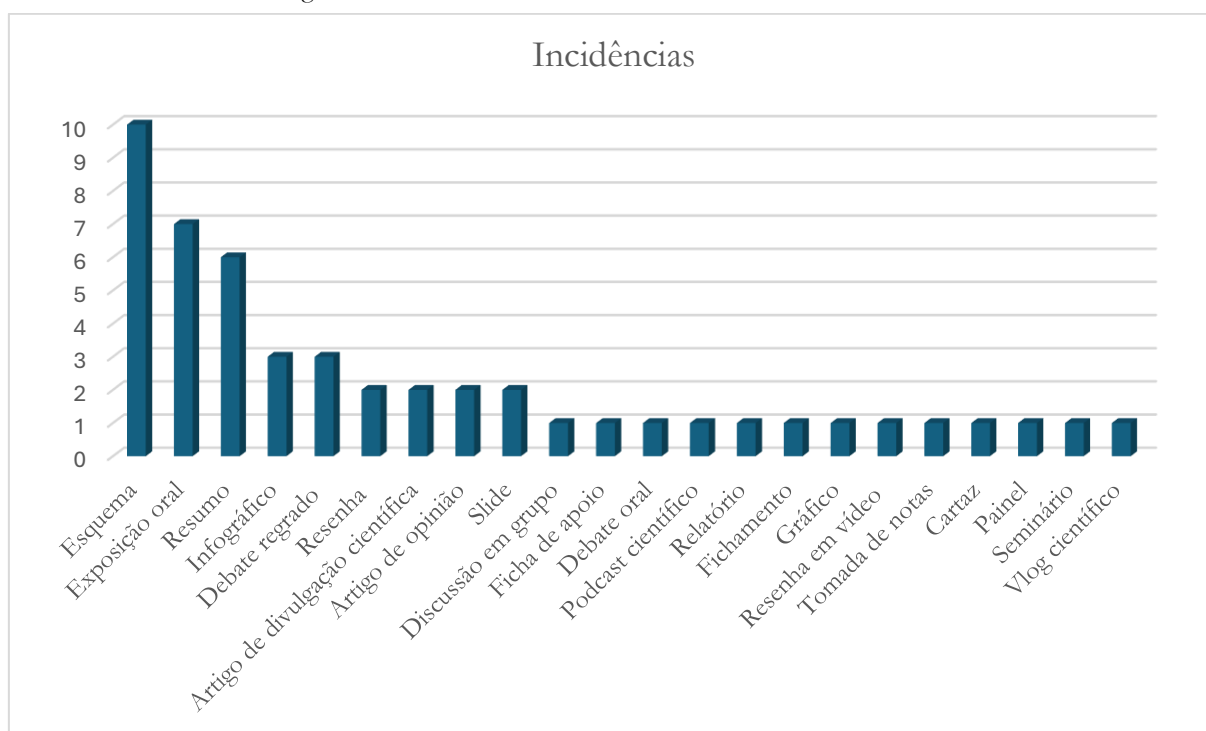
Cumpre acrescentar ainda que, após o levantamento dos gêneros, partindo-se do referencial teórico e das categorias de análise delimitadas, surgiram duas categorias interpretativas: a formação integral e a tensão acadêmica. Na primeira categoria – formação integral – considera-se as potencialidades das práticas acadêmicas para uma formação crítica, ética e cidadã, em que os conhecimentos trabalhados e as práticas exigidas sejam construídos a partir de uma perspectiva do letramento ideológico (Street, 1995; Lea e Street, 2014), visando dar sentido à apropriação desse conhecimento e dessa prática para a vida do estudante. Quanto à segunda categoria – tensão acadêmica – coloca-se em questão o grau de proximidade entre aspectos metodológicos, retóricos e formais entre o Ensino Básico e o Ensino Superior, uma vez que os gêneros são situados socialmente (Bakhtin, 1997) e, também, que o modelo de letramento acadêmico reconhece que

cada agente (professor, área, instituição, discentes, etc.) mobiliza formas diferentes na negociação da produção acadêmica (Lea e Street, 2014).

Resultados e discussões: sobre o letramento acadêmico nos livros didáticos

Os gêneros acadêmicos, nas coleções selecionadas, estiveram presentes em todos os oito exemplares – cada coleção possuía quatro livros didáticos, o que expressa um compromisso dos livros didáticos de Língua Portuguesa em tentar implementar as práticas acadêmicas por meio de um processo contínuo nos anos letivos do Ensino Fundamental II. Uma vez que o objetivo inicial dessa etapa foi realizar um levantamento quantitativo para reconhecer os gêneros e suas incidências do material didático, percebeu-se que existem determinados gêneros acadêmicos que os materiais didáticos abordam com maior frequência, como demonstra o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Incidências dos gêneros acadêmicos nos livros didáticos



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Em cada livro didático, há entre 2 e 3 gêneros explorados por ciclo letivo. As duas coleções das séries finais do Ensino Fundamental analisadas contemplaram 22 diferentes gêneros dos discursos acadêmico e científico. Assim, as coleções guardam unidades para que o trabalho ocorra em momentos específicos, mantendo as demandas voltadas para três modalidades presentes: (1) a escrita, para a qual são mobilizados os gêneros resenha, artigo de divulgação científica, artigo de opinião, ficha de apoio, fichamento, tomadas de notas resumo, esquema, e relatório; (2) a oral, para CLARABOIA, n.23, p. 278-308, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

a qual foram mobilizados os gêneros seminário, exposição oral, resumo, debate oral e debate regrado e (3) a multimodal, para a qual foram mobilizados resenha crítica (vídeo), *podcast* científico, *slide*, infográfico, gráfico, cartaz, painel, o *vlog* científico e tabela. A descrição dessas propostas pode ser observada nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Descrição das propostas de práticas de letramento acadêmico na Coleção Teláris

TELÁRIS essencial				
Gêneros acadêmicos	Ano letivo	Unidade	Formação integral	Tensão acadêmica
Infográfico.	6º ano.	Unidade 4.	A organização do pensamento através das habilidades de interpretação de informações por meio de diferentes formatos, buscando uma comunicação eficaz por meio da consciência ambiental e social.	Convergências: Aborda questões multimodais por um viés mais complexo e especializado.
	8º ano	Unidade 5		Divergências: Não exige referências acadêmicas e análise crítica aprofundada
Exposição oral/apresentação oral.	6º ano.	Unidade 4.	A atividade visa promover determinadas capacidades de comunicação e escuta ativa, relaciona as temáticas de pesquisa com interesses do mundo social, incentivando a responsabilidade cidadã por meio de resolução de problemática.	Convergências: presença de habilidades de comunicação oral acadêmica com organização dos turnos de fala, exigência de clareza e confronto de diferentes perspectivas.
	7º ano.	Unidade 2. (duas vezes). Unidade 4.		
	8º ano	Unidade 4. Unidade 5.		
Resumo.	6º ano.	Unidade 4 (duas vezes).	A unidade pretende abordar a sistematização e síntese das principais ideias, o que demanda a capacidade de ler e ouvir de forma crítica.	Convergências: busca uma produção mais autônoma do gênero.
	7º ano.	Unidade 2		
	8º ano.	Unidade 4 Unidade 5		Divergências: apenas a unidade 4 do 8º ano apresenta algum tipo de estruturação do gênero.
	9º ano.	Unidade 5		
Esquema/mapa conceitual.	6º ano.	Unidade 4. Unidade 5. Unidade 7. (aparece três vezes)	A depender da forma que é aplicado no ensino, permite uma conexão entre os conceitos e reforço do conteúdo. Há, em algumas unidades e ano letivo, uma limitação em termos de autonomia cognitiva e da expressão pessoal.	Convergências: introduz técnicas de sistematização de dados e de estruturação do gênero.
		Unidade 2. (duas vezes)		
	7º ano	Unidade 4. (duas vezes).		Divergências: Em sua maioria, solicita a cópia do quadro e demanda ao estudante apenas completar com palavras o mapa.
		Unidade 4.		
Discussão em grupo	6º ano.	Unidade 4.	Esse momento viabilizar a negociação de sentidos e uma flexibilidade cognitiva através da interação com diferentes óticas fornecidas através de outros estudantes.	Convergências: permite o aluno a integrar diferentes perspectivas em seu discurso, além de presença de diferentes fontes disponíveis.
		Unidade 5.		Divergências: apresenta pouca diretriz voltada ao processo da estruturação do gênero.

Ficha de apoio	6º ano.	Unidade 5.	Esse gênero, no LD, viabiliza um processo de fortalecimento da memória operacional do estudante – ele precisa relacionar e recuperar informações. Além disso, o estudante exercita a responsabilidade do processo discursivo, uma vez que precisa de dados fundamentados para produzir o gênero.	Convergências: introduz práticas de organização de estudos e resumos acadêmicos, parecido com fichamento, assim como, solicita o uso de fontes confiáveis.
				Divergências: focaliza em um processo voltado para a compreensão e síntese do que para a construção de um texto científico analítico.
Vlog Científico.	6º ano.	Unidade 5	A temática do <i>vlog</i> busca promover a divulgação das práticas de estudos, levando o estudante a compartilhar com a comunidade. Isso expressa que o conhecimento acadêmico tem um retorno social, valorizando as produções dos alunos e auxiliando seu entorno. Sua atividade foca em produzir um objeto que faça diferença para outros estudantes.	Convergências: Prioriza uma prática social para a comunidade e não exclusivamente para o ambiente acadêmico e visa explorar mídias diversas semelhantes a apresentações no Ensino Superior.
				Divergências: Busca produzir a tarefa de forma lúdica e dinâmica e contraste com um aspecto mais técnico e formal.
Artigo de opinião	6º ano	Unidade 7	As atividades, sempre voltadas para uma temática que atravessa, em maior grau, a comunidade jovem, permitem que, durante a construção do gênero, haja uma cidadania ativa ao refletir sobre as demandas sociais de forma consciente.	Convergências: Estrutura argumentativa semelhante a ensaios e dissertações.
	7º ano.	Unidade 8		Divergências: permite inclusão de perspectivas pessoais, partindo de exemplos de conversas informais, sem demandar processos metodológicos rígidos.
Debate oral	6º ano	Unidade 7	A atividade se dispõe a promover o pensamento crítico, através de temática que aborda questões cotidianas dos estudantes e um entrosamento social.	Convergências: Tende a desenvolver habilidades de argumentação e de coerência argumentativa através de pontos positivos e negativos daquilo que próprio defende.
				Divergências: reflete uma dinâmica mais informal, uma vez que o debate técnico (com vocabulário e expressões) não é prioridade.
Debate regrado	7º ano.	Unidade 8.	A implementação do gênero se destina a uma prática argumentativa, sendo uma atividade que busca desenvolver no estudante tomadas de posicionamentos frente a questões sociais.	Convergências: determina uma fuga do conhecimento comum, visando uma produção com um maior rigor científico, determinando que se paute em ideias e fatos.
	9º ano	Unidade 7.		Divergências: os observadores do debate regrado assumem a posição de receptores passivos.
Podcast Científico	7º ano.	Unidade 2.	A unidade trabalha com mídia digitais e multiletramentos, buscando fomentar uma reflexão	Convergências: visa um processo ético de divulgação de informações por meio do

			que permite entender as responsabilidades comunicativas ao disseminar informações	gênero acadêmico em questão através de um trabalho colaborativo.
				Divergências: utiliza de temáticas mais acessíveis e com um menor rigor metodológico.
Relatório	7º ano.	Unidade 8.	Para além do ambiente acadêmico, o relatório de autoavaliação viabiliza a reflexão sobre seu próprio aprendizado e fortalece a inteligência emocional dos estudantes para lidar com processos de avaliação.	Convergências: Promove a autonomia e a autorregulação da aprendizagem
				Divergências: Apresenta uma produção mais simplificada do gênero (um parágrafo apenas), sem a apresentação das questões constituintes do gênero.
Relatório	7º ano.	Unidade 8.	O trabalho com esse gênero promove desenvolvimento cognitivo por meio da capacidade de organização de informações, bem como o respeito à autoria.	Convergências: permite o estudante um processo de delimitação do estudo para a produção do gênero e demanda pesquisa por diferentes fontes.
				Divergências: O gênero é apresentado sem uma estruturação e sem os seus componentes enunciativos.
Slides	8º ano.	Unidade 5	A atividade permite que o aluno promova suas habilidades de comunicação, relacionando-se com a tecnologia e com seus pares, fortalecendo, assim, um trabalho coletivo e uma reflexão crítica acerca de decisões conscientes na vida cotidiana.	Convergências: Foca em um processo de planejamento com turnos de fala e controle de tempo, assim como os usos de diferentes recursos multimodais para a apresentação.
				Divergências: Prioriza o desenvolvimento de habilidades de organização e de comunicação, sem exigir referencial teórico ou conceitos específicos.
Gráfico	8º ano.	Unidade 5.	A produção de um gráfico permite o trabalho com os processos analíticos e lógicos do pensamento, fazendo com que o aluno interprete dados numéricos e visuais. Algo essencial para entender os fenômenos de um mundo que mescla um conjunto de informações.	Convergências: Apresenta uma forte relação entre linguagem verbal e representação visual, assim como, viabiliza uma aplicação interdisciplinar.
				Divergências: Surge como uma ferramenta de representação visual simplificada, com o objetivo de desenvolver habilidades básicas de interpretação e comunicação
Resenha	8º ano.	Unidade 5.	A resenha proposta exige que os estudantes tenham uma visão mais crítica acerca dos discursos presentes na sociedade, levando-o a tomar decisões pertinentes acerca do excesso de dados presentes na sociedade.	Convergências: introduz o manejo de diferentes vozes e preocupa com um processo de intertextualidade (citações, comentários críticos etc).
				Divergências: tem um viés mais descritivo e menos

				analítico, além de ser mais flexível acerca das normas de referência.
--	--	--	--	---

Fonte: Fonte: Dados elaborados pelos autores (2025).

Tabela 2 – Descrição das propostas de práticas de letramento acadêmico na Coleção Português Linguagens

Português Linguagens				
Gêneros acadêmicos	Ano letivo	Unidade	Formação integral	Tensão acadêmica
Resenha crítica (vídeo)	6º ano	Unidade 2	A atividade ajuda o estudante a desenvolver capacidades comunicativas de forma clara e persuasiva. Além disso, serve como preparação para lidar com um universo digital através de um pensamento crítico.	Convergências: Apresenta uma preocupação com a oralidade e com as questões multimodais, além de recomendar autores referentes acerca do objeto cultural escolhido.
				Divergências: Permite outras modalidades com o gênero, geralmente, no Ensino Superior, a resenha escrita prevalece.
Artigo de divulgação científica.	6º ano	Unidade 4	O gênero explorado nas referidas unidades ajuda na distinção da ciência e opinião, assim como, no questionamento das informações e sua possível veracidade.	Convergências: É uma exigência o trabalho com fontes confiáveis, intertextualidade e escrita formal.
	9º ano	Unidade 3		Divergências: Promove uma linguagem menos técnica e mais acessível, com ausência de um processo metodológico rigoroso e tem o foco direcionado para a na informação e não a problematização.
Tomada de notas	7º ano	Unidade 4	A atividade permite, por meio da organização, um processo de coerência e estruturação posterior para apresentar um gênero oral. Isso leva a uma autorregulação da aprendizagem e promove alunos com capacidade de sistematizar ideias e estruturá-las posteriormente.	Convergências: Permite a organização de conteúdos e a retenção do conhecimento, servindo como recurso para auxiliar apresentações e estudos.
				Divergências: geralmente, tomada de notas não é um gênero defendido em materiais de escrita acadêmica no Ensino Superior, pois priorizam o fichamento.
Exposição oral	7º ano	Unidade 4 (aparece duas vezes)	A exposição oral permite que os estudantes trabalhem com a capacidade comunicativa de forma ordenada, explorando processos complementares como outros recursos multimodais (painel ou cartaz) para se expressar.	Convergências: Promove um ensino interdisciplinar e demonstra possibilidades de explorar uma sequência lógica e coesa da fala através de dicas. Além disso, permite maior interação com os ouvintes.
				Divergências: Aceita a referência de outras vozes por meio de citação oral, mesmo usando outros recursos multimodais para a apresentação.
Cartaz	7º ano	Unidade 4	O cartaz ajuda a entender como diferentes linguagens se misturam (verbal e visual) de forma a complementar o discurso, o que promove a competência escritora e	Convergências: Serve como suporte visual para a apresentação oral e utiliza da multimodalidade como estratégia de apresentação
				Divergências: Promove o gênero de forma secundária a ponto de o

			leitora dos estudantes para gêneros que demandam letramento visual e crítico.	material não apresentar sua estruturação. Além disso, o painel não é um gênero comum no Ensino Superior.
Painel ⁶	7º ano.	Unidade 4	O painel ajuda a entender como diferentes linguagens se misturam (verbal e visual) de forma a complementar o discurso, o que promove a competência escritora e leitora dos estudantes para gêneros que demandam letramento visual e crítico.	Convergências: Serve como suporte visual para a apresentação oral e utiliza da multimodalidade como estratégia de apresentação
				Divergências: Promove o gênero de forma secundária a ponto de o material não apresentar sua estruturação. Além disso, o painel não é um gênero comum no Ensino Superior.
Resumo	7º ano.	Unidade 4	O resumo promove habilidades de regaste de pontos importantes de outros textos e permite que o estudante desenvolva estratégias de paráfrase.	Convergências: Se preocupa com a construção e os recursos expressivos do gênero e o trabalho com outras vozes.
				Divergências: Prioriza o resumo informativo, não explorando o resumo crítico e descritivo.
Infográfico	8º ano.	Unidade 4	O exercício de copiar infográficos que o estudante entra em contato, embora tenha uma potencialidade menor que outras atividades que demandam reflexão e criticidade, pode vir a fortalecer a memória e a atenção.	Convergências: Não estabelece dados específicos, pois trata o infográfico como mera reprodução.
				Divergências: Afirma que o infográfico pode ser utilizado através da cópia de um outro infográfico disponível. Ou seja, não parte da criação do estudante.
Seminário	8º ano.	Unidade 4.	O seminário proposto ajuda na expressão pessoal do estudante por meio da oralidade. Bem como, oportuniza um trabalho coletivo, promovendo a colaboração e participação ativa dos estudantes no processo.	Consonâncias: Manifesta um trabalho colaborativo e uma estrutura semelhante com os seminários do Ensino Superior, solicitando do estudante explicações de termos técnicos, coesão textual e uso da norma-padrão.
				Divergências: Prioriza que o exercício seja produzido por meio da didática e da organização de ideias no processo oral do que pela problematização.
Resenha crítica	8º ano.	Unidade 4.	A atividade, além de demandar a construção de argumentos, exige leitura atenta e o processo de sintetizar. Para mais, corrobora para o estudante entender os processos de retextualização e adaptação da linguagem destinadas a contextos e sujeitos específicos.	Consonâncias: Exige uma estruturação concisa, um rigor metodológico que demanda citações e referenciação, o uso da norma padrão da língua e demanda uma análise crítica
				Divergências: Induz que a perspectiva do aluno entre no campo da opinião desvinculada das teorias ou sujeitos especialistas, mesmo que os usem.

⁶ No LD, na área de especificação dos gêneros acadêmicos que o material didático trabalha, esse gênero é descrito como *pôster*, entretanto, no decorrer do sumário, no manual do professor e na unidade em que o gênero aparece, ele é reconhecido como painel.

Debate regrado	9º ano.	Unidade 4.	O debate regrado proposto tende a promover o respeito por diferentes ideias, colocando em prática a escuta ativa do estudante e a capacidade de reflexão crítica sobre as diferentes perspectivas empregadas.	Consonâncias: Determina estruturas e regras claras, propondo uma argumentação fundamentada e o uso da linguagem de forma adequada aos ouvintes.
				Divergências: Apresenta uma proposta de autoavaliação da atividade e tem um caráter informativo. Por sua vez, o mediador é o estudante.

Fonte: Dados elaborados pelos autores (2025).

Algumas propostas se destacam por inserir o estudante em práticas de pesquisa e organização de informações. O “relatório” e o “*podcast* científico” (Tabela 1) e o “artigo de divulgação científica” (Tabela 2) são exemplos de gêneros que exigem consulta a múltiplas fontes, manejo de informações e intertextualidade — práticas que apontam para uma dimensão de letramento ideológico (Street, 2010) e entram em consonância com o letramento em nível de Ensino Superior. Por outro lado, há evidências de atividades que ainda operam na lógica do letramento autônomo (Street, 1995), como o uso do “esquema/mapa conceitual” ou do “infográfico”, que em diversas unidades aparecem como cópias ou preenchimento de quadros previamente prontos – o que vem a ser uma divergência de produções solicitadas no Ensino Superior, que tendem a priorizar a criatividade e a autonomia estudantil.

Sob outra perspectiva, destaca-se também a preocupação de algumas unidades em situar o estudante em práticas discursivas com diferentes interlocutores. O “seminário” e o “debate regrado” (Tabela 2) exigem não apenas organização da fala, mas também a gestão de turnos, o respeito a normas do gênero e a argumentação fundamentada — aspectos que se aproximam das exigências das universidades. Entretanto, essas mesmas atividades ainda permitem flexibilizações que revelam divergências, como o uso de autoavaliações superficiais ou a condução do debate sem rigor técnico, o que, conseqüentemente, incide acerca das questões estilísticas dos gêneros discursivos (Bakhtin, 1997).

Assim, os dados das tabelas indicam que as coleções analisadas, mesmo com limitações, caminham para além de uma abordagem puramente gramatical ou mecanicista, propondo práticas que envolvem negociação de sentidos e considerações sobre contextos de uso (Bakhtin, 1997; Fischer, 2007). Reconhecer tais movimentos — como demonstrado nos gêneros mapeados — torna possível perceber que o letramento acadêmico na Educação Básica se delineia de forma híbrida: articula práticas discursivas mais complexas, mas também conserva tarefas instrumentais, evidenciando uma zona de transição entre as expectativas da Educação Básica e as demandas do Ensino Superior.

Pode-se acrescentar, ainda, que os livros didáticos se preocupam em abordar questões sociais de forma ampla, integrando problemas e discussões sobre temáticas que afetam a sociedade (envolvem produções que pensam sobre economia, meio ambiente etc.), permitindo, assim, que os alunos sejam devidamente situados em um processo de ampliação de repertório sociocultural e de perspectiva crítica para sua vida (Street, 2010). Sob esse mesmo enfoque, determinadas produções solicitadas buscam dialogar com a identidade geracional ao trazer temas que são contemporâneos à realidade da maioria dos estudantes da Educação Básica – como questões digitais e tecnológicas. Parte-se, portanto, de um movimento que universaliza os discentes, propondo dilemas que costumam ser gerais, mas que se busca desenvolver a ação do pensamento crítico.

Ainda, as coleções listadas demandam do estudante um processo reflexivo sobre os interlocutores, determinando que os produtores dos gêneros pensem sobre a linguagem destinada a determinados sujeitos que estão inseridos em contextos situados (Rojo, 2000). Sob esse viés, destaca-se o material didático do “Português Linguagens” que, através de um quadro anterior à produção textual ou oral, permite que o discente reflita sobre um conjunto de questões que levam em consideração: o objetivo do gênero, quem são os interlocutores, os meios de circulação e sua estrutura (Marcuschi, 2002). Isso indica que o material não está isolado em uma perspectiva estruturalista do gênero, nem adota uma abordagem puramente gramatical, mas preocupa-se, inicialmente, em estimular o estudante a pensar sobre os contextos comunicativos mais amplos, o qual todo discurso está inserido (Fischer, 2007). Esse é, mais um movimento, de tensões convergentes entre o Ensino Básico e o Ensino Superior.

De fato, os materiais se apoiam, em sua maioria, em atividades que oportunizam o estudante a desenvolver um letramento ideológico (Lea e Street, 2014), não ficando restrito a uma perspectiva de habilidade cognitivista ou individual – reflete-se acerca da dimensão em que ele se insere e problematiza-se, em determinados gêneros, sua epistemologia, situando as demandas de uso (Lea e Street, 2014). Tal perspectiva evidencia, em alguma medida, o que se reconhece como questões contextuais de produção (Marcuschi, 2002) e concebe o letramento acadêmico-científico como um movimento sociocultural, considerando que os gêneros são, em sua maioria, empregados em práticas sociais reais (Bakhtin, 1997).

Nessa mesma direção, cabe pontuar, sob o enfoque das consonâncias e dissonâncias entre as solicitações dos livros didáticos da Educação Básica e as características gerais do uso dos gêneros na Educação Superior, as considerações de Lea e Street (2014) sobre as negociações e acordos que viabilizam diferentes modos de dizer e agir. Em determinadas atividades, os materiais não apenas contemplam as demandas dos três elementos constitutivos dos gêneros discursivos (Bakhtin, 1997),

como também permitem a abertura de espaços para formas de pesquisa e de busca de arcabouço teórico para as construções discursivas dos estudantes, evidenciando o caráter múltiplo dessas práticas: há diferentes gêneros a serem utilizados, distintos modos de investigação (livro, *internet*, entrevista, entre outros) e variadas escolhas metodológicas (como a coleta, a seleção e a apresentação de dados). Embora não se note um conjunto de manifestações tão rigorosas comparados a nível do Ensino Superior, os livros didáticos parecem expor um letramento acadêmico contextual da Educação Básica – com características próprias, como se pode notar nos quadros produzidos.

Contudo, como previamente abordado, existem gêneros que são concebidos através de um processo de reprodução completa de conteúdo e de estruturas de outras produções de um gênero discursivo específico. Assim como, há momentos em que os materiais convidam o estudante a completar sentenças de gêneros que já estão com a produção praticamente finalizada, em uma solicitação para um estudo mais centrado na estrutura composicional do gênero (Bakhtin, 1997), não do texto – o que demonstra ser uma divergência entre os níveis de ensino no trato com o gênero discursivo. Por esse ângulo, os estudantes não se envolvem em práticas de ação discursiva por meio da utilização dos gêneros, uma vez que a atividade opera sobre a lógica de que aprender seria, teoricamente, reproduzir formas previamente fixas – é, portanto, uma perspectiva autônoma do letramento (Street, 1995). Assim, esse tipo de atividade está no campo das habilidades de estudo (Lea e Street, 2014), uma vez que a cópia permite uma fixação de ideias e a aquisição de padrões, mas não uma reflexão crítica na negociação de sentidos durante a produção. Essas atividades, entretanto, ocorrem com menor frequência, mas demonstram uma forma particular do letramento acadêmico-científico na escola.

Pode-se reforçar, como característica de divergência, que a escrita e a oralidade, com projeções acadêmico-científicas na Educação Básica, baseiam-se em processos que, em situações específicas, focam em uma construção discursiva opinativa. Mesmo quando há exigência de autores e especialistas, nota-se que não existe uma demanda particular para que o estudante procure argumentações com carga menos pessoal na formulação de seu posicionamento. Isso leva à construção de uma imagem distorcida dos processos de produção investigativa e das Ciências, pois compromete a lógica acadêmica ao, indiretamente, desconsiderar os métodos rigorosos do fazer científico e ao relativizar os princípios que regem a construção do conhecimento. Nesse prisma, pode-se pautar a visão de Bakhtin (1997): o processo autoral não é uma expressão livre mais exige um diálogo responsivo (que ocorre em algumas solicitações, mas em outras não), principalmente

ao ser considerado que, nas produções acadêmicas, as vozes de outros sujeitos sempre se entrelaçam na produção discursiva.

Apesar de todas as problemáticas envolvidas nesse tipo de atividade, esses movimentos também devem ser encarados como pistas de tensões e interseções acadêmico-científicas entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Não se trata apenas de diferenças na perspectiva de como se desdobra o trabalho com os gêneros em cada nível de ensino – sejam tais diferenças voltadas para as normas acadêmicas, a precisão metodológica e a profundidade teórica etc., mas, também, pauta-se por interseções que permitem reconhecer as consonâncias no uso dos gêneros discursivos presentes nos dois eixos de ensino – como o processo de gerenciamento de vozes nos textos, a estruturação do gênero acadêmico, o uso da multimodalidade, entre outros. (Correa, 2011; Fiad, 2011).

A partir desse enfoque, reconhecer as dissonâncias e consonâncias, vislumbrando não somente a formação integral do sujeito, mas também a formação acadêmica em âmbito educacional do Ensino Superior, permite abrir espaço para reconhecer que determinados movimentos discursivos necessitam ser aprimorados de uma instituição para a outra. Entende-se, por exemplo, que o processo de estruturação dos gêneros é tratado quase de forma semelhante entre os dois níveis de ensino, mas as suas funções (um mais argumentativo didático – o escolar – e outro mais argumentativo problematizador – o universitário), o público-alvo (o que afeta o uso da linguagem, os jargões técnicos, etc.) e as fontes (sites, livros, *internet* – escolar –, artigos científicos, livros acadêmicos, etc. – universitário) se diferem de determinadas formas, revelando as tensões e, assim, abrindo caminho para pensar em soluções para as barreiras do letramento acadêmico.

Compreende-se, assim, que, ainda que se esteja falando de um mesmo gênero, os movimentos retóricos nem sempre serão iguais. Isso não só pode ser percebido entre os níveis educacionais, mas, também, pela diferença de abordagem de um gênero semelhante em coleções didáticas que são diferentes. O que, pensando em um letramento ideológico (Street, 1995), que reconhece um conjunto de fatores que afetam diretamente a produção acadêmica, e no livro didático como gênero discursivo (Bunzen, 2005), que entende que cada livro mobiliza diferentes demandas, faz total sentido. Uma vez que, até mesmo no letramento acadêmico, há a colocação de que os gêneros podem ser explorados de formas distintas a depender da disciplina, da instituição e dos professores (Lea e Street, 2014). No caso em questão, essa singularidade vem por causa das etapas de ensino.

Nessa abordagem, os resultados demonstram que há tentativas de implementação de produção acadêmica no Ensino Básico, ainda que de forma incipiente. Isso aponta tanto para a

necessidade de expansão dos gêneros, ação que o Ensino Superior precisa adotar conforme os estudantes universitários ocupam os espaços acadêmicos, quanto para a necessidade de uma transição mais orgânica entre os níveis educacionais, o que leva ao abandono crucial de uma dicotomia que os estudos deficitários costumam adotar entre essas etapas de ensino ao invalidar os conhecimentos construídos em âmbito escolar.

Considerações Finais

A Educação Básica precisa sair do campo das hipóteses de pesquisadores que defendem a possibilidade de essa etapa de ensino ser atravessada pelas práticas de letramento acadêmico (Silva, 2020), para se tornar um campo de investigação real. Nesse sentido, este estudo buscou explorar o potencial do livro didático como vetor de letramento acadêmico, a partir das propostas baseadas em gêneros discursivos, como forma de contribuir para a formação integral do sujeito e para seu ingresso no Ensino Superior., de modo a permitir, igualmente, reflexões sobre interseções e tensões acadêmicas dessa etapa educacional com o Ensino Superior.

Assim, ao colocar a educação básica como foco investigativo, os resultados deste estudo apontaram para uma corrente crescente de práticas de escrita e oralidade de cunho acadêmico destinadas aos estudantes do Ensino Fundamental II, encontrando 22 gêneros em duas coleções. Em vista disso, com a inserção de práticas de iniciação à pesquisa nos LDs, tornou-se possível notar algumas questões retóricas e pedagógicas que se distanciam e se assemelham entre o Ensino Básico e o Ensino Superior, permitindo entender o letramento como um processo contínuo em busca da superação de uma visão deficitária. Além disso, foi possível reconhecer diferentes movimentos retóricos do discurso acadêmico-científico para cada fase de ensino – estratégias argumentativas, grau de formalidade, estruturação dos gêneros discursivos, a formalidade, o vocabulário acadêmico, os tipos de gêneros, etc. Os dados, ainda, apontam para uma formação ideológica do letramento acadêmico, ainda que se persistam algumas atividades que priorizam questões cognitivas e individuais – características do letramento autônomo (Street, 1995).

Escolheu-se ter uma ótica contínua desse letramento acadêmico, com a construção de pontes e não de distanciamento por meio de cisões entre os saberes e práticas desenvolvidos em cada nível de ensino. Isso reforça a importância da Educação Básica na trajetória do fazer acadêmico-científico (Lea e Street, 2014; Silva, 2020; Fischer, 2007) para a continuidade dos estudos e para a formação social do estudante. A ação de questionar, investigar e produzir conhecimento contribui para qualquer fase de ensino. Além disso, aponta para a importância do acolhimento nos cursos de graduação, em que se deve considerar o conhecimento construído ao longo dos anos

vivenciados em outra etapa educacional e buscar estratégias pedagógicas para ampliar o ensino com os gêneros – reconhecendo suas dimensões relativamente estáveis, não universais e padronizadas.

É preciso, ainda, expandir os estudos acerca das práticas acadêmicas no ambiente escolar, para que se entenda com mais profundidade os contornos do letramento acadêmico nesse espaço. Diante disso, a necessidade de estudos futuros pode considerar outras amostras abrangentes de livros didáticos, assim como incluir a percepção dos educadores e estudantes que se relacionam com esse material em sala de aula, dos autores dos LDs e do corpo editorial sobre o processo de confecção voltado para o letramento acadêmico.

À luz dessas reflexões, considera-se que é por meio da necessidade de investigar e estimular, igualmente, esse mesmo ato nos homens, que as fronteiras da educação se rompem com o ensino superficial, autônomo e mecanizado (Lea e Street, 1998), pois reconhece na indagação a profundidade dos significados e da compreensão do mundo. Não é apenas uma função inerente à curiosidade, mas sim um propósito de interpretação da realidade, em que se põem em questionamento diversas manutenções e saberes, criando-se, assim, ações educacionais dialógicas e compromissadas com o abandono de abordagens que centralizam as práticas acadêmicas como exclusivas da Educação Superior, a qual serve como argumento para culpabilizar o Ensino Básico e reforçar as visões de *déficits* que tendem a alimentar a exclusão dos estudantes dos espaços universitários e reprimir o sentimento de pertencimento como construtor do conhecimento.

Referências

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: **Martins Fontes**, 1997.

BRASILEIRO, A. M. M.. Didática da escrita acadêmica: práticas docentes efetivas na perspectiva de alunos de graduação. **Estudos da Língua(gem)**, v. 18, p. 55, 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v18i2.6995>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2024

BUNZEN, Clecio Santos. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. 169 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 2005.

CASSIANI, S. H. de B.; CALIRI, M. H. L.; PELÁ, N. T. R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Revista latino-americana de enfermagem**, v. 4, p. 75-88, 1996.

CLARABOIA, n.23, p. 278-308, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARVALHO, José Antônio Brandão. Literacia acadêmica: da escola básica ao ensino superior - uma visão integradora. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 29, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25983/14269>. Acesso em: 8 fev. 2025.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Especial, p. 333-356, 2011.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.

DELCAMBRE, I.; REUTER, D. L. Discurso de outrem e letramentos universitários. *In*: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J.A. (org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 225-250.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436/20585>. Acesso em: 19 nov. 2024.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
GALLON, M. da S. *et al.* Feiras de Ciências: uma possibilidade à divulgação e comunicação científica no contexto da educação básica. **Revista InsignareScientia**, 2019. DOI: 10.36661/2595-4520.2019v2i4.11000. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11000>. Acesso em: 5 ago. 2024.

GODKE, A. V. B. B *et al.* Letramentos acadêmico-científicos: o ensino da escrita na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Educação em Revista**, v. 39, p. e36627, 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 164.

HARKLAU, L. From high school to college: student perspectives on literacy practices. **Journal of Literacy Research**, v. 33, n. 1, p. 33-70, 2001.

LAIJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LEA, M. R. O Modelo de “Letramentos Acadêmicos”: Teoria e Aplicações. **Filologia Linguíst. Port.**, nº 2, v. 16, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. 1998. v. 23, n. 6, p. 157– 172.

LEA, M.R., STREET, B.V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

CLARABOIA, n.23, p. 278-308, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

LOURENÇO, D. da S. Conflitos entre as expectativas de professores e de estudantes universitários em práticas de letramento acadêmico. **Travessias Interativas**, n. 14, p. 222-238, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). 29. ed. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOTTA-ROTH, D. **Letramento científico: sentidos e valores**. Notas de Pesquisa. Santa Maria: UFSM, v. 1, n. 0, p. 12-25, 2011.

MANTOVANI, K. P.. **O Programa Nacional do Livro Didático-PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. Dissertação (Mestrado em. Geografia Humana), Universidade de São Paulo, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio *et al.* **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Gêneros textuais e ensino, v. 2, p. 19-36, 2002.

ROCHA, M. S. da; SILVA, M. M. de P. A linguística textual e a construção do texto: uma discussão acerca dos fatores de textualidade. **REVEXT-Revista de Extensão da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL**, v. 2, n. 1, p. 48-65, 2017.

RODRIGUES, Lucimar Regina Santana. **Os gêneros discursivos no livro didático do ensino médio**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN**, p. 9-22, 2000.

SANTOS, M. E. S.; MELO, B. O. R. Gêneros acadêmicos no ensino médio: uma análise de atividades de produção textual a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **A cor das letras**, 24(3), 38–51, 2024. <https://doi.org/10.13102/cl.v24i3.10245>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SILVA, J. Z. Contribuições dos estudos brasileiros de letramento científico para as práticas de pesquisa na educação básica. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, RS, 2020.

SILVA, J. Z. Letramentos acadêmicos na educação básica: perspectivas, pesquisas e possibilidades. **Revista do GELNE**, v. 21, n. 1, p. 20-31, 2019.

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 23 fev. 2025.