



JULIANA BARCELOS DE BARROS CRUZ

**LEITURA DE VIDEOANIMAÇÕES E PRODUÇÃO DE SENTIDOS: UMA
PROPOSTA MULTISSEMIÓTICA PARA O APERFEIÇOAMENTO DE HABILIDADES
LEITORAS**

**LAVRAS- MG
2026**

JULIANA BARCELOS DE BARROS CRUZ

**LEITURA DE VIDEOANIMAÇÕES E PRODUÇÃO DE SENTIDOS:
UMA PROPOSTA MULTISSEMIÓTICA PARA O APERFEIÇOAMENTO DE
HABILIDADES LEITORAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre. Orientadora: Profa. Dra. Helena Maria Ferreira.

LAVRAS - MG

2026

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Cruz, Juliana Barcelos de Barros .

Leitura de videoanimações e produção de sentidos : uma proposta multissemiótica para o aperfeiçoamento de habilidades leitoras / Juliana Barcelos de Barros Cruz. - 2026.

196 p. : il.

Orientadora: Helena Maria Ferreira

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. formação de professores. 2. leitura. 3. multimodalidade. 4. videoanimação. 5. habilidades de leitura. I. Ferreira, Helena Maria. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

JULIANA BARCELOS DE BARROS CRUZ

**LEITURA DE VIDEOANIMAÇÕES E PRODUÇÃO DE SENTIDOS:
UMA PROPOSTA MULTISSEMIÓTICA PARA O APERFEIÇOAMENTO DE
HABILIDADES LEITORAS**

**READING VIDEO ANIMATIONS AND THE PRODUCTION OF MEANING:
A MULTISEMIOTIC PROPOSAL FOR THE IMPROVEMENT OF READING SKILLS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 13 de março de 2026.

Profa. Dra. Andreia Rezende Garcia Reis	UFJF
Profa. Dra. Jaciluz Dias Fonseca	UFLA
Profa. Dra. Helena Maria Ferreira	UFLA

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira
Orientadora

LAVRAS - MG

2026

*Dedico, primeiramente, a Deus, por ser meu alicerce. À minha mãe, Rosana Barcelos (**in memoriam**) e meu pai, Mauro da Cruz (**in memoriam**), por todo o amor doado a mim ao longo de suas vidas. Aos meus irmãos: Poliana, Maurício, Mauro, Matheus Joaquim e Victória Karolliny, pela parceria de vida. Ao meu noivo, Daniel, por ter compreendido todo o percurso e caminhado comigo. Enfim, a todos que contribuíram, até mesmo com uma oração.*

Esta vitória também é de vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos derramadas durante todo o percurso, desde as minhas longas viagens até o final desta caminhada de estudos.

Aos meus familiares, minha mãe Rosana Barcelos (*in memoriam*), e meu pai, Mauro da Cruz (*in memoriam*), por todo o amor e dedicação depositados a mim durante toda a vida aqui na Terra (saudades sim, tristeza não). Aos meus irmãos: Poliana, Mauricio, Mauro, Matheus Joaquim e Victória Karolliny, pela parceria de vida, desde a infância até os dias de hoje. Obrigada por acreditarem em meu potencial.

Ao meu noivo, Daniel, por todas as vezes que me levou e buscou da rodoviária, entendendo a minha ausência durante vários finais de semana, compreendendo o grande sonho/meta que sempre foi para mim o Mestrado. Amo você!

Aos meus amigos de Mestrado, em especial a minha grande amiga Genuína, pessoa formidável, que conheci desde o processo seletivo e dividimos tantos momentos de angústia, alegria e estudo, muito estudo. A minha grande amiga e parceira Adriana, tão gentil, que entrou em meu caminho para somar e, com seu jeito proativo e doce, conquistou meu coração.

À minha orientadora, professora Dra. Helena Maria Ferreira, profissional e pessoa espetacular, por ensinar-me, com zelo, atenção e humildade todos os “tijolinhos” necessários para a construção do meu percurso acadêmico. Deus não poderia me presentear com uma orientadora melhor. Obrigada por todo o ensinamento, professora.

Às professoras Dra. Andreia Rezende Garcia Reis e Dra. Jaciluz Dias Fonseca, por terem abrihantado a minha banca de defesa com significativas considerações. Obrigada pelo sim.

Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras, por me proporcionarem tantos momentos de aprendizagem e um novo olhar sobre a necessidade da formação docente, em especial aos coordenadores Dr. Regilson Maciel Borges e Dr. Paulo Henrique Arcas, pela oportunidade enriquecedora.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por intermédio do Projeto Trilhas do Futuro – Educadores, que custeou o meu investimento acadêmico.

Enfim, a todos que trilharam meu caminho durante esses dois anos de percurso, de forma direta ou indireta, ajudando-me a vencer esta etapa tão crucial em minha vida. Muito obrigada!

“O saber a gente aprende com os mestres e livros. A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes.” (Cora Coralina)

RESUMO

Esta pesquisa investiga as habilidades de leitura relacionadas à compreensão/interpretação do gênero videoanimação, tendo em vista a necessidade de um estudo mais sistematizado sobre os modos de organização e de funcionamento dos textos multissemióticos presentes na contemporaneidade. Para tanto, é requerida uma abordagem teórico-metodológica que dê conta da complexidade inerente a essas produções, ou seja, uma perspectiva que abarque dimensões linguísticas, semióticas e discursivas. Nessa direção, elege-se como questão norteadora o seguinte problema de pesquisa: quais habilidades de leitura podem ser exploradas no trabalho com o gênero videoanimação? Parte-se do pressuposto de que a leitura é um fenômeno interativo de se (re)construir, negociar e questionar sentidos possíveis aos textos e discursos, por meio do questionamento e de uma postura responsiva ativa-crítica (Rojo, 2004; Gomes, 2017). Assim, a presente proposta delineia como objetivo geral analisar as potencialidades do gênero videoanimação para o aperfeiçoamento das habilidades de leitura referentes ao componente curricular de Língua Portuguesa. Para tal, propõe-se como objetivos específicos: a) realizar um levantamento de habilidades de leitura propostas por documentos oficiais que se articulam com o trabalho com os textos multissemióticos em sala de aula (Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) (anos finais do Ensino Fundamental II) e Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep/Saeb, 2022); b) desenvolver uma apuração de habilidades de leitura propostas por autores que versam sobre a temática; c) realizar um levantamento de pesquisas que tratam sobre a leitura de videoanimações em sala de aula; e d) propor uma análise teórico-metodológica sobre o gênero videoanimação. Com vistas à consecução dos objetivos propostos pelo presente estudo, este trabalho apresenta o seguinte desenho metodológico: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa documental; e c) pesquisa aplicada. Este estudo apresenta natureza qualitativa, de cunho exploratório e orientação interpretativista (Moita Lopes, 1996; 2006). Como base teórica, pauta-se nos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2009; 2012), na concepção sociointeracionista/discursiva da leitura (Coracini, 1995; 2005) e nas discussões sobre a leitura de videoanimações (Ferreira; Dias; Villarta-Neder, 2019). No que tange à pesquisa documental, são analisados documentos oficiais brasileiros (BNCC, 2018; Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens (Inep/Saeb, 2022). Em relação à pesquisa aplicada, é apresentado um produto educacional, cuja proposta contempla a análise de habilidades de leitura apresentadas a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma atividade didática, envolvendo o gênero videoanimação, por meio de um caderno pedagógico. Para tal, foi utilizada a videoanimação *Meu nome é Maalum* (2021), tomando como referência os estudos de Lenharo (2016) e Gomes (2017), para a investigação das habilidades leitoras. A presente pesquisa traz uma discussão que pode contribuir para a formação de professores, seja por meio da teorização desenvolvida, seja por meio da proposta de atividades didáticas que constituem o caderno pedagógico. Conclui-se que o ensino pautado na perspectiva de habilidades pode propiciar sinalizações relevantes para o encaminhamento das práticas de leitura de textos multissemióticos.

Palavras-chave: formação de professores; leitura; multimodalidade; videoanimação; habilidades de leitura.

ABSTRACT

This research investigates reading skills related to the comprehension/interpretation of the video animation genre, considering the need for a more systematized study on the modes of organization and functioning of multisemiotic texts present in contemporary society. To this end, a theoretical-methodological approach capable of addressing the complexity inherent in these productions is required—that is, a perspective encompassing linguistic, semiotic, and discursive dimensions. In this direction, the guiding research question is as follows: which reading skills can be explored when working with the video animation genre? The study is based on the assumption that reading is an interactive phenomenon of (re)constructing, negotiating, and questioning possible meanings of texts and discourses through inquiry and an active-critical responsive stance (Rojo, 2004; Gomes, 2017). Thus, the general objective of this proposal is to analyze the potential of the video animation genre for improving reading skills within the Portuguese Language curriculum component. To achieve this aim, the following specific objectives are proposed: (a) to survey reading skills suggested by official documents that articulate with the work on multisemiotic texts in the classroom (Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brazil, 2018) – final years of lower secondary education – and the Portuguese Language/Languages Reference Matrix of the National Institute for Educational Studies and Research (Inep/Saeb, 2022)); (b) to examine reading skills proposed by authors who address the theme; (c) to survey research that deals with the reading of video animations in the classroom; and (d) to propose a theoretical-methodological analysis of the video animation genre. In order to achieve the proposed objectives, this study adopts the following methodological design: (a) bibliographical research; (b) documentary research; and (c) applied research. This study has a qualitative, exploratory nature and follows an interpretivist orientation (Moita Lopes, 1996; 2006). Its theoretical foundation is grounded in the assumptions of the Pedagogy of Multiliteracies (Rojo, 2009; 2012), in the socio-interactionist/discursive conception of reading (Coracini, 1995; 2005), and in discussions on the reading of video animations (Ferreira; Dias; Villarta-Neder, 2019). Regarding documentary research, Brazilian official documents are analyzed (BNCC, 2018; Portuguese Language/Languages Reference Matrix – Inep/Saeb, 2022). Concerning applied research, an educational product is presented, whose proposal includes the analysis of reading skills presented to 9th-grade students in lower secondary education through a didactic activity involving the video animation genre, by means of a pedagogical workbook. For this purpose, the video animation *my name is Maalum* (2021) was used, taking as reference the studies of Lenharo (2016) and Gomes (2017) for the investigation of reading skills. This research offers a discussion that may contribute to teacher education, both through the theoretical framework developed and through the proposal of didactic activities that constitute the pedagogical workbook. It is concluded that teaching grounded in a skills-based perspective can provide relevant guidance for the development of reading practices involving multisemiotic texts.

Keywords: teacher training; reading; multimodality; video animation; reading skills.

INDICADORES DE IMPACTO

Este estudo se propôs a colaborar com discussões acerca da formação de professores da Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental II), alinhado aos direcionamentos propostos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), associando considerações pertinentes ao cenário educacional, como a organização e o funcionamento de textos multissemióticos presentes na sociedade contemporânea, marcada pela disseminação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, com foco em concepções teórico-metodológicas que atendam essas novas demandas. A pesquisa teve por propósito contribuir com as práticas educacionais de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, a partir dos direcionamentos propostos, em que consistiu o aprofundamento da leitura de textos multissemióticos, em especial, o gênero textual/discursivo videoanimação. Os resultados da abordagem demonstraram que o ensino pautado na perspectiva de habilidades de leitura propicia sinalizações relevantes para o encaminhamento das práticas de leitura de textos multissemióticos. Ainda, a pesquisa também fomentou uma (re)construção da prática profissional da pesquisadora, ao suscitar um questionamento sobre seus encaminhamentos didáticos e a necessidade de adaptá-los aos contextos pautados em princípios inclusivos. No âmbito social, o trabalho favoreceu a formação de docentes mais qualificados para atuar em um cenário educacional em permanente modificação, ao fortalecer a qualidade da Educação Básica e estimular a incorporação de tecnologias e estratégias pedagógicas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem. Do ponto de vista cultural, a pesquisa incentivou a pluralidade de linguagens e aspectos semióticos, dialogando com a docência e as práticas sociais/culturais determinadas pelo cenário pós-moderno. Na esfera tecnológica, ressaltou o uso de ferramentas digitais/multimodais para o trabalho docente, amparado pelo gênero multissemiótico videoanimação e as respectivas habilidades de leitura em meios digitais. Sobreleva-se, para além disso, que a pesquisa alinha-se aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS da Organização das Nações Unidas – ONU, em seu objetivo 4, “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”, tendo em vista que favorece a efetivação do processo de aprendizagem, com vistas à garantia do direito à educação de qualidade e, desse modo, alinhando-se às políticas educacionais nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

IMPACT INDICATORS

This study aimed to contribute to discussions on the education of Basic Education teachers (final years of Elementary School – Lower Secondary Education), in alignment with the guidelines proposed by the National Common Core Curriculum – BNCC (Brazil, 2018), associating relevant considerations to the educational scenario, such as the organization and functioning of multisemiotic texts present in contemporary society, marked by the dissemination of Digital Information and Communication Technologies – DICT, with a focus on theoretical and methodological conceptions that respond to these new demands. The research sought to contribute to the educational practices of Portuguese Language teachers in Lower Secondary Education, based on the proposed guidelines, which involved deepening the reading of multisemiotic texts, especially the textual/discursive genre of animated video. The results of the approach showed that teaching grounded in a reading skills perspective provides relevant indications for guiding reading practices of multisemiotic texts. Furthermore, the research also fostered a (re)construction of the researcher's professional practice, by raising questions about her teaching approaches and the need to adapt them to contexts guided by inclusive principles. In the social sphere, the study promoted the education of more qualified teachers to work in an educational scenario in constant transformation, by strengthening the quality of Basic Education and encouraging the incorporation of innovative technologies and pedagogical strategies in the teaching-learning process. From a cultural standpoint, the research encouraged the plurality of languages and semiotic aspects, in dialogue with teaching and social/cultural practices shaped by the postmodern context. In the technological sphere, it highlighted the use of digital/multimodal tools in teaching practice, supported by the multisemiotic genre of animated video and the respective reading skills in digital environments. Moreover, the research is aligned with the United Nations – UN Sustainable Development Goals – SDGs, particularly Goal 4, “ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”, as it contributes to the effectiveness of the learning process, with a view to guaranteeing the right to quality education and, thus, aligning with educational policies at the national, state, and municipal levels.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro Meu nome é Maalum.....	27
Figura 2 – Capa da videoanimação Meu nome é Maalum (2021)	28
Figura 3 – A interação em contexto digital e os fatores tecnolinguageiros.....	43
Figura 4 – Os processos do conhecimento	51
Figura 5 – Entendendo os códigos da BNCC.....	60
Figura 6 – Habilidades de leitura Inep/Saeb (2022) – eixo Leitura	65
Figura 7 – Cenas da videoanimação Meu nome é Maalum (2021).....	114
Figura 8 – Cena da videoanimação Meu nome é Maalum (2:13)	115
Figura 9 – Título da videoanimação Meu nome é Maalum (2021).....	125
Figura 10 – Cenas sequenciais da videoanimação Meu nome é Maalum (1:23/1:26/1:28/1:31/1:37).....	127
Figura 11 – Cenas da videoanimação Meu nome é Maalum (2:16/2:27).....	129
Figura 12 – Cenas da videoanimação Meu nome é Maalum (2:27.1/3:05).....	131
Figura 13 – Cenas da videoanimação Meu nome é Maalum (1:08/5:37).....	133
Figura 14 – Cenas da videoanimação Meu nome é Maalum (4:37/3:57).....	134
Figura 15 – Cena da videoanimação Meu nome é Maalum (1:03)	135
Figura 16 – Cenas da videoanimação Meu nome é Maalum (1:19/3:42).....	136
Figura 17 – Cenas da videoanimação Meu nome é Maalum (2:03/1:50).....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização da pesquisa conforme os objetivos	29
Quadro 2 – Sistematização das concepções de leitura	44
Quadro 3 – Cronologia – Documentos que fundamentam a BNCC	59
Quadro 4 – Práticas leitoras inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão.....	62
Quadro 5 – Habilidades diretas e indiretas ligadas à multissemiose/multimodalidade	63
Quadro 6 – Capacidades Multissemióticas propostas por Lenharo (2016).....	75
Quadro 7 – Capacidades Multissemióticas propostas por Gomes (2017).....	79
Quadro 8 – Levantamento de Teses e Dissertações	88
Quadro 9 – Organização da narrativa.....	117

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	19
2	METODOLOGIA PROPOSTA.....	24
3	CONCEPÇÕES DE LEITURA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS.....	32
3.1	CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	32
4	HABILIDADES DE LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS.....	49
4.1	CONCEPÇÕES DE MULTILETRAMENTOS.....	49
4.2	HABILIDADES DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS.....	54
4.2.1	A leitura de textos multissemióticos na BNCC (2018) e na Matriz de Referência de Linguagens/Língua Portuguesa – Inep/Saeb (2022)	60
4.2.2	A leitura de textos multissemióticos segundo Lenharo (2016) e Gomes (2017).....	72
4.3	A formação de professores para a leitura de textos multissemióticos.....	80
5	REVISÃO DA LITERATURA: UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE VIDEOANIMAÇÕES.....	85
5.1	DAS CONTRIBUIÇÕES DO PANORAMA DE PESQUISAS APRESENTADO.....	110
6	A LEITURA DE VIDEOANIMAÇÃO EM SALA DE AULA: PRESSUPOSTOS BASILARES.....	112
6.1	CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO.....	112
6.2	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO, DE CIRCULAÇÃO E DE RECEPÇÃO.....	118
6.3	ANÁLISE DOS MODOS DE ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA VIDEOANIMAÇÃO E EFEITOS DE SENTIDOS.....	123
6.3.1	Dimensão linguística.....	124
6.3.2	Dimensão semiótica.....	129
6.3.3	Dimensão discursiva.....	134
6.3.4	Das contribuições do gênero videoanimação em sala de aula.....	138
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
	REFERÊNCIAS.....	142

APÊNDICE A.....	151
------------------------	------------

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O contexto da sociedade contemporânea é marcado por diversas mudanças nas interações sociais, o que exige um redimensionamento das práticas de ensino que precisam contemplar não só os modos de organização e de funcionamentos das diferentes produções textuais que circulam socialmente, mas também uma ressignificação das habilidades de linguagem, que estão sendo reconfiguradas em função do surgimento ou da transmutação de gêneros textuais emergentes dos contextos digitais.

Em vista disso, há a necessidade de uma reflexão acerca dos processos de textualização e das configurações discursivas que compõem os diferentes gêneros textuais que integram o cotidiano social, notadamente aqueles que, socializados a partir de mídias digitais, se sobrepõem, tanto no campo da formação de professores, quanto no campo das pesquisas acadêmicas. Nesse viés, o uso intenso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC têm exigido que as práticas educativas contemplem abordagens didáticas que abarquem a multiplicidade de informações e a configuração multissemiótica dos textos.

Posto isso, é relevante formar sujeitos leitores não somente para responder às demandas escolares, mas também para uma participação ativa e responsiva na sociedade, seja para lidar de modo ético com as informações que circulam no cotidiano social, seja para interpretar os efeitos de sentido suscitados pela combinação de diferentes modos/recursos semióticos que integram os gêneros textuais utilizados nas interações entre os diferentes sujeitos.

Sob essa visão, é papel indispensável da escola promover ambientes propícios para o aperfeiçoamento das habilidades leitoras, acentuando a prática de leitores proficientes e sua formação para os multiletramentos. Esse conceito foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL)¹, em seu manifesto de 1996, considerando-o em uma perspectiva de letramento que contempla a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e a diversidade cultural. Embasando-se nesses estudos, Rojo (2012) trouxe contribuições para a disseminação desse conceito no contexto brasileiro. Para ela, o acréscimo do prefixo “multi” ao termo letramentos não se refere à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a sociedade atual, mas apresenta uma concepção que envolve a diversidade de linguagens,

¹ O Grupo Nova Londres (ou *New London Group*, no original em inglês) é um coletivo internacional de pesquisadores, conhecido por seus estudos inovadores sobre multimodalidade e educação. O grupo foi representado por acadêmicos influentes como Mary Kalantzis e Bill Cope, entre outros, e teve como marco o desenvolvimento do conceito de multiletramentos (*multiliteracies*). Eles apresentaram suas ideias em um artigo seminal intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, publicado em 1996, cujo legado continua a impactar e orientar estudos e práticas educacionais contemporâneas.

semioses e mídias responsáveis pela produção de textos multimodais e pela pluralidade cultural que integra o cotidiano social dos sujeitos que interagem e se constituem na/pela linguagem no contexto contemporâneo.

Por isso, o conceito de multiletramentos baseia-se no reconhecimento e na concreta participação dos alunos em práticas sociais, além de uma perspectiva que implica os múltiplos modos de comunicação e não somente a escrita. Assim, uma abordagem didática da leitura em sala de aula, condizente com as demandas da sociedade da informação implica considerar a diversidade de culturas e a multiplicidade de linguagens incorporadas ao nosso cotidiano em razão dos avanços tecnológicos. Para compreender um texto, é necessário considerar o contexto de produção, de circulação e de recepção dele, bem como sua organização multissemiótica, os efeitos de sentido suscitados pelas escolhas feitas por produtores para a construção do projeto de dizer. Nessa interpretação, é evidente uma concepção de leitura como processo de interação, que abarca o contexto social e os modos de funcionamento dos gêneros textuais que integram as conexões entre sujeitos sociais.

Em conformidade com Rojo (2009), há a necessidade de diferentes formas de leitura, escrita e produção de sentidos, especialmente em um contexto de tecnologias digitais e diversidade cultural. Desse modo, as discussões no contexto de formação de professores e os encaminhamentos didático-metodológicos devem contemplar tanto a multiplicidade multissemiótica, quanto a diversidade cultural, de modo a dar conta das especificidades dos

Em vista das considerações apresentadas, embora exista uma literatura muito vasta no que tange às práticas de leitura, em conformidade com inúmeras perspectivas, ainda é possível encontrar lacunas em relação ao encaminhamento de atividades didáticas que possam, efetivamente, contribuir para a compreensão de textos multissemióticos em uma perspectiva dos multiletramentos. Ribeiro (2016, p. 48) afirma que os textos multissemióticos “são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como “complemento” do texto escrito ou ilustração “em diálogo” com esse texto”. Isso evidencia a importância do trabalho com tais textos no campo educacional para o processo de compreensão e produção de sentido.

Segundo Rojo e Moura (2012), o trabalho com os multiletramentos geralmente apresenta um caráter crítico, pluralista, ético e democrático. Ainda, de acordo com os autores, os multiletramentos se pautam em algumas características importantes, tais como: a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Com isso, acrescentam-se novas ferramentas, para além do papel e lápis e/ou caneta (cores, imagens, sons, movimentos, expressões faciais, gestos, diagramação, entre outros) e, conseqüentemente, são

necessárias também novas *práxis* de produção e de análise crítica do receptor para a produção de sentido, demandando novas práticas leitoras.

Diante do exposto, é importante destacar que o trabalho com os multiletramentos, conforme defendido pelos autores supracitados, propõe uma abordagem crítica sobre o ensino. Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC entende que “as práticas de linguagem contemporânea não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 68). Isso reforça a importância da leitura para além dos textos tradicionais (verbais), considerando as várias semioses dos gêneros multimodais e suas implicações no cenário sociocultural vigente, bem como o contexto de produção, circulação e recepção de tais gêneros.

Assim, partindo dos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, o presente trabalho aborda a questão do aperfeiçoamento das habilidades leitoras a partir de uma perspectiva sociointeracionista, que compreende a linguagem como uma prática social, que se constrói e transforma a partir das interações entre os sujeitos. Nessa visão, a linguagem é um processo dinâmico e interativo, que se desenvolve em circunstâncias sociais e culturais específicas.

Tal abordagem reforça a necessidade de pesquisar acerca dos perfis leitores da modernidade, considerando as relações entre meios semióticos e linguagens bastante distintas. A globalização contribui para a mudança da diversidade cultural e essa, por sua vez, transforma a habilidade leitora (Hall, 2005). Desse modo, esta pesquisa, ao apoiar-se na teoria dos gêneros textuais/discursivos, busca fomentar, a partir da experiência didático-metodológica, o trabalho com as múltiplas linguagens, balizado pelos recursos multissemióticos.

Dessa forma, acredita-se que, por meio da proposta em destaque, este estudo seja relevante, uma vez que colabora para novas abordagens de leitura proficiente, considerando a multissemiose do gênero textual videoanimação e as possibilidades de análise por intermédio da interação social. Além disso, tal proposta tem fundamentação na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), que destaca as mudanças significativas nas práticas de linguagem contemporânea, impulsionadas pelo avanço da tecnologia e pela propagação das mídias digitais, ou seja, promover uma educação que integre as TDIC ao processo de ensino e aprendizagem, de forma crítica, ética e responsável.

Diante de tais apontamentos, nota-se a necessidade de repensar as metodologias em relação às práticas que são desenvolvidas no contexto escolar. Desse modo, o problema de pesquisa que permeia este estudo parte da seguinte questão: quais habilidades de leitura podem

ser exploradas no trabalho com o gênero videoanimação nos anos finais do Ensino Fundamental II? Ao propor o enfoque nas habilidades de leitura a partir da videoanimação, não se pretende esgotar a discussão sobre o tema, mas oferecer reflexões que possam subsidiar a produção de pesquisas acadêmicas na área, bem como o desenvolvimento de práticas de ensino ancoradas em intencionalidades pedagógicas mais sistematizadas. Espera-se, assim, contribuir tanto para o aperfeiçoamento da proficiência leitora de discentes da Educação Básica quanto para a formação de professores que enfrentam, cotidianamente, o desafio de ensinar a ler em contextos marcados pela multiplicidade de linguagens e suportes.

Tendo em vista esse problema, esta pesquisa elege como objeto de estudo a prática de leitura em sala de aula, a partir das potencialidades do gênero videoanimação. Nesse contexto, o objetivo geral que norteia a proposição consiste em: analisar as potencialidades do gênero videoanimação para o aperfeiçoamento das habilidades² de leitura referentes ao componente curricular de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental II. Esta proposta se concretiza a partir do ponto de vista teórico, por meio da revisão bibliográfica de teorias de referência, bem como da análise de pesquisas já socializadas, além de uma proposta didática, por meio da produção de um caderno pedagógico embasado por questões discursivas propostas com habilidades de leitura que coadunem com o gênero videoanimação, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Para tanto, delineiam-se os seguintes objetivos específicos:

- Realizar um levantamento de habilidades de leitura propostas por documentos oficiais que se articulam com o trabalho com os textos multissemióticos em sala de aula (Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) (anos finais do Ensino Fundamental II) e Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep/Saeb, 2022);
- Desenvolver uma apuração de habilidades de leitura propostas por autores que versam sobre a temática;
- Realizar um levantamento de pesquisas que tratam sobre a leitura de videoanimações em sala de aula;
- Propor uma análise teórico-metodológica sobre o gênero videoanimação (produto educacional).

² Opta-se, neste trabalho, pelo uso do termo **habilidades** em detrimento de capacidades, considerando que este último pode, em determinados contextos, acionar sentidos associados a uma perspectiva capacitista, ao pressupor padrões normativos de desempenho e funcionamento. A escolha por **habilidades** alinha-se a uma concepção mais **inclusiva**, que reconhece a diversidade de modos de aprender, agir e significar dos sujeitos, sem hierarquizá-los ou classificá-los a partir de critérios excludentes.

De acordo com os apontamentos aqui propostos, acredita-se que a pesquisa pode trazer contribuições relevantes para a formação de professores, pois aborda pressupostos teóricos associados às práticas docentes, explorando abordagens didático-metodológicas referentes às habilidades leitoras relacionadas à leitura do gênero textual/discursivo videoanimação.

Segundo Alves (2017), esse gênero é composto por múltiplas linguagens (verbal, visual e sonora), por isso, escolhê-lo como objeto de estudo demanda desenvolver as suas potencialidades, por meio dos recursos semióticos, linguísticos e discursivos. Sendo assim, é possível afirmar que esta pesquisa, balizada nas *práxis* educacionais, justifica-se pela contribuição acerca da formação de docentes, visto que:

a) colabora com uma revisão teórica acerca de proposição de habilidades de leitura, tendo como foco as abordagens didático-metodológicas;

b) explora os textos multissemióticos, com vistas às *práxis* sociais, corroborando as determinações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018);

c) propõe uma abordagem baseada na perspectiva interpretativista, que realiza uma articulação entre os achados da pesquisa e o contexto social, o que favorece a discussão sobre as demandas formativas relacionadas às habilidades de leitura de textos multissemióticos;

d) desenvolve uma proposta para o trabalho com o gênero videoanimação, oportunizando a ampliação de conhecimentos acerca dos recursos linguísticos, semióticos e discursivos, numa perspectiva sociointeracionista da linguagem.

Tendo em vista as abordagens apresentadas, acredita-se que a pesquisa fomente propostas teórico-metodológicas voltadas para o aperfeiçoamento de habilidades leitoras que possam favorecer a formação de leitores ativos e responsivos, capazes de se posicionarem criticamente em relação ao texto lido e de construir articulações com o contexto social em que vivem.

Para desenvolver a investigação, a primeira seção da dissertação apresenta a metodologia adotada, descrevendo os procedimentos de análise e os critérios de seleção do corpus. Em seguida, a segunda seção aborda as concepções de leitura sob uma perspectiva teórica e epistemológica, estabelecendo fundamentos que sustentam a análise proposta. A terceira seção discute as habilidades de leitura necessárias à compreensão de textos multissemióticos, com base em documentos norteadores dos currículos brasileiros e autores de referência na área. A quarta seção oferece uma revisão da literatura, envolvendo pesquisas sobre o trabalho com videoanimações em sala de aula, evidenciando seu potencial pedagógico e os desafios de sua aplicação no contexto escolar. A quinta seção propõe a discussão acerca da

leitura do gênero videoanimação em sala de aula. Por fim, são apresentadas as considerações finais, seguidas pela apresentação da pesquisa aplicada (produto educacional), desenvolvido por meio de encaminhamentos teórico-metodológicos para os docentes, com foco em uma matriz de capacidades/habilidades de leitura, bem como atividades discursivas propostas com a videoanimação “Meu nome é Maalum” (2021) para alunos do Ensino Fundamental II – 9º ano.

2 METODOLOGIA PROPOSTA

Com vistas à consecução dos objetivos propostos pela presente pesquisa, apresentamos o desenho metodológico desta dissertação. Inicialmente, é importante destacar que esta investigação é constituída por três procedimentos metodológicos: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa documental; e c) pesquisa aplicada.

Nessa direção, este estudo baseia-se, principalmente, nas concepções de Paiva (2019), que constituem aporte teórico para a produção dos encaminhamentos metodológicos. De acordo com a autora, a pesquisa bibliográfica “é parte essencial de qualquer modalidade de pesquisa. [...] que tem por objetivo contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto investigado.” (p. 79).

No presente trabalho, a pesquisa bibliográfica teve por objetivo propiciar uma aproximação de pressupostos teóricos sobre os multiletramentos, leitura de textos multissemióticos e o gênero videoanimação. Além disso, essa parte teve como propósito contribuir para a organização e compilação de referenciais teóricos que possibilitassem a construção de uma reflexão acerca das potencialidades do gênero videoanimação para o aperfeiçoamento das habilidades de leitura. Nessa parte, foi feita também uma compilação de pesquisas sobre o trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula, adotando-se a perspectiva metodológica da revisão narrativa da literatura para a construção de um panorama das pesquisas sobre videoanimações. A revisão narrativa da literatura constitui um movimento interpretativo que busca integrar, contextualizar e discutir criticamente o conhecimento já produzido sobre um determinado tema, construindo um panorama teórico amplo e articulado.

Segundo Carvalho (2019), esse tipo de revisão caracteriza-se por permitir ao pesquisador organizar criticamente o campo conceitual, produzindo uma síntese interpretativa que emerge do diálogo entre diferentes obras e promovendo “a análise e a sumarização dos dados advindos das publicações mais relevantes dentro do tópico em estudo, a fim de inspirar novas pesquisas ou reconciliar aquelas existentes” (p. 917).

Embora não tenha a pretensão de esgotar o levantamento de pesquisas, envolve seleção criteriosa de textos, leitura aprofundada, identificação de tendências e tensões teóricas, além da elaboração de um fio argumentativo próprio, no qual o pesquisador assume sua posição epistemológica ao mesmo tempo em que evidencia contribuições, lacunas e convergências do debate acadêmico. É, assim, uma forma de reconstruir o estado da arte a partir de escolhas teóricas fundamentadas e de uma escrita que articula compreensão, crítica e interpretação.

Já a pesquisa documental consistiu no levantamento de habilidades de leitura propostas

pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens³ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep/Saeb, 2022), que são contempladas em avaliações de exames educacionais. Nessa parte, foram consideradas as habilidades relacionadas ao trabalho com textos multissemióticos, de modo especial, o gênero videoanimação.

A BNCC (2018), homologada pelo MEC e a Matriz de Referência de Linguagens/Língua Portuguesa (Saeb/Inep, 2022) constituem documentos normativos essenciais para a análise e o desenvolvimento das habilidades de leitura no contexto educacional brasileiro. A Base Nacional Comum Curricular orienta o trabalho pedagógico, de acordo com as demandas da sociedade contemporânea. Já a Matriz de Linguagens/Língua Portuguesa sistematiza e define descritores e habilidades avaliáveis, permitindo a análise da proficiência leitora dos estudantes. Assim, ambos os documentos oferecem referenciais teórico-metodológicos que embasam a investigação de habilidades de leitura, contribuindo para uma compreensão mais ampla e consistente do processo de formação dos leitores.

De acordo com Lima Júnior *et al.* (2021), esse tipo de pesquisa se caracteriza como “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. A análise documental pode ser desenvolvida a partir de várias fontes, de diferentes documentos, não somente o texto escrito, uma vez que, excluindo livros e materiais já com tratamento analítico, é ampla a definição do que se entende por documentos, incluindo-se, dentre eles: leis, fotos, vídeos, jornais etc.

Em relação à pesquisa aplicada, a proposta envolve a produção de uma atividade didática, contemplando questões de compreensão/interpretação da videoanimação “Maalum” (2021), com vistas a analisar o comportamento/desempenho leitor de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental⁴, a partir de uma matriz de habilidades de leitura desenvolvida por meio do embasamento em documentos oficiais – BNCC (Brasil, 2018) e Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep/Saeb, 2022), bem como de autores de referência (Lenharo, 2016; Gomes, 2017).

A pesquisa aplicada se apresenta sob a forma de um caderno pedagógico, que se

³ A **Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB** é um documento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, que estabelece os **conteúdos, habilidades e competências** a serem avaliados nas provas aplicadas pelo sistema. Sua principal função é fornecer a base para a avaliação das aprendizagens dos estudantes, servindo como um instrumento para garantir que as provas reflitam o que foi efetivamente ensinado nas escolas da educação básica.

⁴ A escolha do **9º ano do Ensino Fundamental II** justifica-se em função da aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Os estudantes desse ciclo são avaliados com base na Matriz de Referência de Linguagens/Língua Portuguesa (Saeb/Inep, 2022), o que possibilita o desenvolvimento da pesquisa a partir das habilidades de leitura nela previstas.

configura como o produto educacional exigido pelos programas de pós-graduação na modalidade profissional. Por meio das atividades didáticas, o professor pode ter um direcionamento para trabalhar estratégias de leitura com textos multissemióticos, mais especificamente o gênero videoanimação, considerando habilidades de leitura de textos multissemióticos.

Além disso, as questões se configuram como um suporte para o trabalho com os estudantes (9º ano do Ensino Fundamental II), em uma perspectiva que abarque dimensões linguísticas, semióticas e discursivas. Ademais, acredita-se que a elaboração do caderno pedagógico pode atender às necessidades emergentes do ensino de leitura, com um olhar atento às novas demandas de perfis leitores na sociedade vigente. Ao propor atividades que visem compreender os textos multissemióticos, o material didático busca aprofundar o conhecimento teórico dos docentes sobre a ação leitora, como também alicerça práticas pedagógicas que envolvam diferentes linguagens, por meio do gênero textual/discursivo videoanimação. Além disso, a organização do instrumento pedagógico pode servir como referência didática para docentes que atuam no contexto da Educação Básica, especificamente com o 9º ano do Ensino Fundamental, no ensino de Língua Portuguesa⁵.

Complementando o exposto, apresentamos o desenho metodológico desta dissertação, adotando as orientações propostas por Paiva (2019). Para a referida autora, a definição dos procedimentos abarca os seguintes tipos de pesquisa:

a) Natureza: esta dissertação é constituída por dois tipos de pesquisa: a) básica: “tem por objetivo aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à resolução de problemas” (p. 11); e b) aplicada: tem por objetivo gerar novos conhecimentos, por meio do desenvolvimento de novos processos e tecnologias. Esta pesquisa se configura como básica, na parte da construção do referencial teórico e, aplicada, na parte da produção do caderno pedagógico, com orientações teórico-metodológicas voltadas à formação de professores para o trabalho com a leitura de videoanimações;

b) Gênero: esta dissertação tem configuração teórica (que se propõe a estudar teorias e contribuir com novas reflexões) e prática (que se caracteriza por intervir no processo de formação de professores, a partir da produção de materiais didáticos);

c) Fontes de informação: esta dissertação utiliza, predominantemente, fontes secundárias (no que concerne aos estudos já publicados). Esse tipo de pesquisa “utiliza de dados

⁵ Não houve necessidade de submeter o projeto ao Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos – COEP, uma vez que não houve intervenção no espaço escolar com estudantes e/ou docentes.

de pesquisas já divulgadas”. Para a autora (Paiva, 2019), “é necessário saber o que já foi investigado antes de partirmos para novas pesquisas” (p. 12).

d) Abordagem: esta dissertação se configura como qualitativa que, segundo Paiva (2019, p. 13), “tem por propósito compreender, descrever e/ou explicar fenômenos sociais, a partir de uma perspectiva que inclui análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música)” etc. Nesse contexto, adota-se a perspectiva interpretativista, no sentido atribuído por Moita Lopes (1994), a qual parte do pressuposto de que o mundo social é constituído por múltiplos significados/sentidos que o homem constrói. Esse tipo de pesquisa sinaliza para o fato de que toda investigação é situada, tenta apreender a realidade complexa e as várias vozes que constituem o mundo social (envolvimento de questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade). No caso desta dissertação, a abordagem qualitativa (de cunho interpretativista) parte do pressuposto de que os dados teóricos e as atividades propostas estão sujeitos à interpretação da pesquisadora. Assim, a abordagem contempla uma análise das dimensões multissemióticas, socioculturais e contextuais, a qual depende, intrinsecamente, da compreensão responsiva ativa do sujeito que se assume à posição de intérprete, no caso, a pesquisadora;

e) Objetivo: esta dissertação possui natureza exploratória que, segundo Paiva (2019), caracteriza-se pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a determinado fenômeno que é pouco explorado. No caso em análise, considera-se que os estudos sobre o gênero videoanimação, na perspectiva da formação de professores, ainda são escassos.

Em relação à organização, esta pesquisa foi realizada conforme os objetivos propostos no Quadro 1 – Organização da pesquisa conforme objetivos, considerando a seguinte configuração:

Quadro 1- Organização da pesquisa conforme os objetivos.

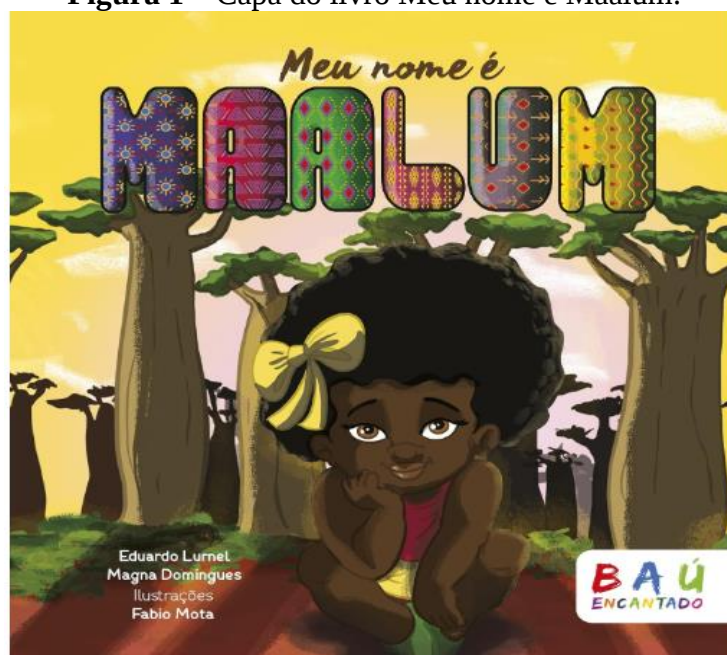
Etapas da pesquisa	Procedimentos
a) Pesquisa bibliográfica e documental	Seleção de referenciais teóricos que versam sobre: Capítulo 1: Concepções de leitura: considerações teóricas e epistemológicas. Capítulo 2: Habilidades de leitura de textos multissemióticos. Capítulo 3: Revisão da literatura sobre o trabalho com videoanimações em sala de aula. Capítulo 4: A leitura de videoanimação em sala de aula: pressupostos basilares.
b) Documental e bibliográfica	Análise das habilidades de leitura em documentos oficiais – BNCC (Brasil, 2018), Matriz de Referência de Linguagens/Língua Portuguesa (Inep/Saeb, 2022),

	bem como habilidades de leitura propostas pelos autores Lenharo (2016) e Gomes (2017), relacionadas à leitura de textos multissemióticos.
c) Pesquisa aplicada	Análise de potenciais habilidades de leitura em uma videoanimação (Meu nome é Maalum, 2021). Produção de um caderno pedagógico, com encaminhamentos teórico-metodológicos voltados aos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e atividades discursivas voltadas para os alunos, especificamente do 9º ano (Apêndice A).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da sistematização do estudo baseado em Paiva (2019).

A videoanimação *Meu nome é Maalum* (Figura 2) é uma produção brasileira lançada em 2021, baseada no livro homônimo (Figura 1), escrito por Magna Domingues e Eduardo Lurnel, que também assinam o roteiro do filme. A direção é de Luísa Copetti, com produção da Pé de Moleque Filmes. racismo e estereótipos, aspectos que se destacam na obra. A protagonista interpreta os conflitos racistas que enfrenta no ambiente escolar e é abraçada por sua família que, a partir da história de sua ancestralidade, convence Maalum a entender o real sentido do seu nome e enfrentar os discursos excludentes.

Figura 1 – Capa do livro *Meu nome é Maalum*.



Fonte: Livro *Meu nome é Maalum* (2021).⁶

⁶Domingues, Magna. *Meu nome é Maalum*. 1. ed. Rio de Janeiro: Baú Encantado, 2021. Disponível em: https://www.amazon.com.br/gp/product/B0C67TSCK5/ref=ppx_yo_dt_b_d_asin_image_351_o00?ie=UTF8&psc=1. Acesso em: 13 maio 2025. Formato: e-book Kindle.

Figura 2 – Capa da videoanimação *Meu nome é Maalum* (2021).



Fonte: Academia Brasileira de Cinema e Artes Audiovisuais (2023).⁷

A seleção da videoanimação *Meu nome é Maalum* (2021) fundamenta-se não apenas por seu potencial para o desenvolvimento de habilidades de leitura, explorado por meio de questões discursivas no caderno pedagógico, que compõe o produto educacional, mas também em critérios analíticos específicos, considerados em complemento aos aspectos previamente destacados, tais como:

a) **Temática explorada:** que se articula às competências gerais 8, 9 e 10 propostas para a Educação Básica, pela BNCC:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 10).

b) **Potencialidade** para o trabalho alinhado às orientações da BNCC para o eixo da

⁷Disponível em: <https://gp2023.academiabrasileiradecinema.com.br/obra/meu-nome-e-maalum/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

leitura:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. [...] Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana. [...] Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos. Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor (Brasil, 2018, p. 71-72).

Cumpramos ressaltar que a BNCC (Brasil, 2018) aponta as práticas de linguagem contemporâneas a partir do envolvimento para além dos novos gêneros e textos mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. Considerando esses aspectos, compreender os recursos (semioses) que um texto apresenta contribui para o processo de leitura/compreensão dele, fatores que justificam os critérios contidos no item (c):

c) constituição multissemiótica da videoanimação selecionada: possibilidade de exploração de diferentes recursos semióticos, uma vez que a produção congrega diversos sistemas sígnicos: imagens, cores, iluminação, movimentos, sons, expressões faciais, gestos, posturas, enquadramentos, ângulos etc.:

- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.
- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros (Brasil, 2018, p. 75).

Assim, considerando o produto educacional — um caderno pedagógico elaborado a partir da videoanimação Meu nome é Maalum (2021) e os critérios mencionados anteriormente, o material apresenta diversas possibilidades de intervenção. Essas atividades poderão ser selecionadas, adaptadas e aplicadas pelos professores, em suas práticas pedagógicas, visando ao aprimoramento das habilidades leitoras dos alunos e a exploração das potencialidades do gênero em questão.

Ressalta-se que o produto educacional proposto não se constitui como um recurso finalizado ou imutável. Trata-se, por outro lado, de uma ferramenta didática adaptável, possível de ser reconfigurada/ressignificada, de acordo com as particularidades apresentadas em

contextos escolares distintos. Além disso, considera-se, também, o planejamento pedagógico de cada docente. Essa reconfiguração favorece a criticidade por parte dos professores, viabilizando o diálogo com os projetos político-pedagógicos das instituições, bem como as experiências construídas ao longo das práticas de linguagem desenvolvidas pelas interações sociais no ambiente escolar.

3 CONCEPÇÕES DE LEITURA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS

Esta seção tem como objetivo discorrer acerca de algumas concepções de leitura que embasam as discussões sobre a prática leitora e os modos de encaminhamento de procedimentos educativos relacionados à ação leitora no contexto escolar. Além disso, a discussão aqui proposta visa contemplar as colaborações das estruturas conceituais da leitura para a interpretação de textos multissemióticos numa perspectiva de contribuição para a formação de leitores ativos e responsivos no cenário educacional. Em seguida, a seção abordará a formação de professores para o trabalho com textos multissemióticos/multimodais e a necessidade de estratégias metodológicas/pedagógicas que favoreçam a percepção dos alunos, por meio de uma postura crítica e reflexiva, sobre a diversidade de linguagens (multiletramentos) encontradas nos textos da sociedade contemporânea.

3.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

No contexto das pesquisas sobre o ensino da leitura, é possível encontrar três concepções que se direcionam, ora para o texto, ora para o leitor, ora para a articulação entre texto-autor-leitor. No âmbito dessa última concepção, Coracini (1995, 2005) considera uma vertente específica – a abordagem discursiva. Assim, o propósito desta seção é delinear, em linhas gerais, as características dessas concepções mencionadas,

Sistematizar o percurso das concepções de leitura se configura como um procedimento relevante para o contexto da formação de professores, uma vez que elas podem influenciar o trabalho do docente durante o planejamento e a execução de atividades escolares. Segundo Travaglia (2009, p. 21), “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino”. Nesse sentido, vale destacar que as formas como o professor compreende o que é ler, como se lê, para que se lê interferem, diretamente, no processo de formação de leitores. Para Miguel (2019, p. 29), “não há uma neutralidade na docência, posto que, no trabalho com língua e linguagem, as pessoas se prestarão a alguma tendência, e essa vem de algum lugar; colada ou ancorada a algum pressuposto teórico, ainda que dele se desconheça”.

Os procedimentos metodológicos relacionados ao ensino da leitura precisam ser redimensionado, uma vez que os gêneros que circulam nos meios digitais apresentam modos de organização e de funcionamento peculiares, seja em relação à constituição multissemiótica,

seja em relação às possibilidades de interação, de edição e de compartilhamento, constituindo-se de uma forma multimodal. Em decorrência, essas novas práticas exigem dos leitores competências ampliadas para a leitura crítica e integrada desses elementos.

Cumprе salientar, a princípio, que os apontamentos sobre as concepções de leitura podem ser entendidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, que influenciam a maneira como abordamos o processo leitor e sua compreensão. Ressalta-se, ainda, que a prática leitora, a partir do entendimento de teorias distintas subsistem concomitantemente. Todavia, os pressupostos pedagógicos e históricos apontam para o destaque de uma ou outra, a depender do momento.

Desse modo, serão apresentadas as concepções que fundamentaram (ou ainda fundamentam) as práticas de ensino da leitura ao longo da história, tais como: (a) perspectiva estruturalista (foco no texto), (b) perspectiva cognitiva (foco no leitor) e (c) perspectiva interacionista: foco no texto-autor-leitor. Além disso, dentro dessa última perspectiva, será discutida a abordagem discursiva.

3.1.1 Perspectiva estruturalista: foco no texto

Em relação à discussão da leitura como decodificação (foco no texto), Kato (1985) considera que é a concepção de texto como fonte única de sentido, apresentando uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem. Com isso, o sentido é construído por meio da forma textual, associando-o às palavras e frases. Essa abordagem concebe a leitura como decodificação (próprio do modelo *bottom-up*⁸), isto é, como uma ação de conversão de letras e sons em significado (sentido construído somente pela forma textual). Para complementar, a autora considera o percurso restrito, porque o texto é considerado apenas pelo pensamento do autor, que já o tem como finalizado, cabendo ao leitor apenas captar as informações de maneira preestabelecida. Logo, o sentido do texto é considerado inerente ao próprio texto, e não depende da interpretação do leitor.

Esse modelo compreende a leitura como um processo passivo, caracterizando-a apenas pelo reconhecimento de palavras e ideias, reproduzindo cópia de informações. Essa perspectiva

⁸ A leitura baseada no **bottom-up** (de baixo para cima) é uma abordagem em que o processo de compreensão de um texto começa com a decodificação das palavras individuais e das letras, avançando para a construção de significado, à medida que o leitor vai compreendendo as unidades menores, como fonemas e grafemas, até chegar a um entendimento mais amplo da mensagem do texto. Nessa abordagem, o foco está em aspectos linguísticos como: reconhecimento de palavras; identificação de sons (fonemas); compreensão de frases e estruturas sintáticas; e significado das palavras isoladas.

ainda desconsidera as subjetividades do sujeito-leitor e a sua capacidade interpretativa (Menegassi, 2005).

Para Coracini (2001), essa concepção estruturalista entende sujeito e linguagem como uma unidade fixa e autônoma, capaz de se autodeterminar e possuir plena consciência de sua existência. Sob essa ótica, o ato de ler se limita à identificação e análise das estruturas linguísticas do texto, sem considerar aspectos contextuais ali existentes.

Como exposto, no estruturalismo, a leitura é vista como um processo apenas de decodificação. Logo, o leitor estabelece a relação das palavras decodificadas com os concernentes significados e compreende o texto por meio da análise e da síntese. Essa perspectiva enfatiza o texto como a principal fonte de sentido. Apresentando uma posição crítica em relação a essa concepção, Rangel e Rojo (2010) destacam que:

Na leitura, não se age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida (p. 86).

Em outras palavras, o ato da leitura distancia-se de tão somente decodificar palavras, mas inclui, também, imputar sentido a partir de experiências vivenciadas. Em contribuição à discussão, Freire (2003, p. 13) afirma que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Esse pensamento evidencia a importância das práticas vividas no mundo para a formação de um leitor proficiente, que consiga compreender a partir dos processos intertextuais que, muitas vezes, são necessários para o entendimento além do texto. Em convergência, segundo Koch e Elias (2008), a leitura transcende a função de desempenhar um papel relevante na vida do leitor, sendo esse ato o resultado de sujeitos sociáveis à linguagem sociocognitiva.

Em evidências contrastadas com os ideais do estruturalismo, nota-se o quão importante é o leitor, agindo como um ser ativo, que atribua sentidos aos já existentes, numa relação de interação (com a contextualização ou dimensão social/histórica da língua) e pensamento crítico, ou seja, “[...] há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas, lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos” (Rangel; Rojo, 2010, p. 87).

No tocante à questão da leitura na perspectiva do estruturalismo, Coracini (1995) assegura que a prática se torna um exercício mecânico, baseado no fato de diferenciar o significado literal em oposição ao metafórico, o denotativo em relação ao conotativo e ainda distinguir o objetivo do subjetivo. Em consonância com tal posicionamento, Koch e Elias (2013) afirmam que essa visão de leitura pode ser limitada, ao colocar o foco exclusivamente

no texto, tratando-o “como um mero produto da codificação de um emissor a ser interpretado pelo leitor/ouvinte”, o que exige o domínio do código. Nesse viés, Colello (2010) considera que “Como a leitura não é pura decodificação, ler um texto sobre um assunto familiar é diferente de ler um texto sobre algo desconhecido. [...] não se ensina a ler e escrever dissociado dos processos de conhecimento do mundo”. (Colello, 2010, p. 3-4).

Em face da discussão, podemos nos reportar ao Glossário Ceale, acerca da decodificação:

A fluência da leitura depende de uma decodificação rápida e precisa, em que o leitor reconhece palavras e expressões como um todo, sem precisar identificar conscientemente cada uma das suas partes. Essa decodificação rápida é crucial, uma vez que libera mais recursos cognitivos do leitor para a construção de sentidos do texto e para utilização de outras estratégias de leitura que ampliarão seus níveis de proficiência (Coscarelli; Glossário Ceale, 2025).

O trecho mencionado esclarece que a decodificação faz parte do processo de leitura, mas não deve ser considerado como o único para a produção de sentido textual. Por isso, decodificar favorece a produção de significados textuais, o que não exclui a necessidade de avaliar o contexto de produção, colocando o leitor numa atitude direta. Tendo em vista tais direcionamentos, é possível depreender que a concepção leitora baseada na decodificação colabora com a fluência leitora, mas não abarca as considerações ligadas à complexidade e os modos de organização textual. Em linhas gerais, a leitura constitui-se como um processo interativo complexo, em que o leitor interage com o texto, formula hipóteses e constrói significados a partir de suas experiências e do contexto em que está inserido, transpondo-se ao simples fator da decodificação, que se esgota no próprio texto.

3.1.2 Perspectiva cognitiva: foco no leitor

A teoria pautada na perspectiva cognitiva (foco no leitor) parte do entendimento de que o leitor não faz a leitura de forma decodificada, sequencial (letra por letra/palavra por palavra), mas é considerada como o processo *top-down*⁹. Em divergência à perspectiva estruturalista, o foco no leitor tem uma abordagem psicológica e processual, que se concentra nas operações mentais envolvidas na leitura. Assim, o leitor está no centro do processo de leitura, considerando sua experiência, seus conhecimentos prévios e o contexto.

⁹ O processo de leitura **top-down** é uma abordagem em que o leitor usa seu conhecimento prévio, expectativas e hipóteses para interpretar o texto, em vez de depender unicamente das informações mais básicas (como palavras e letras individuais). Em vez de começar com os detalhes, o leitor começa com uma compreensão geral ou previsão do conteúdo e usa essa base para guiar a interpretação das partes menores do texto. Essa abordagem apresenta as seguintes características: uso do conhecimento prévio; leitura interpretativa; e expectativas/inferências.

Por essa razão, a compreensão ocorre do leitor para o texto, sendo aquele o responsável pela construção de sentido, por meio do conhecimento experienciado (conhecimento prévio) ao longo da vida e atribuído ao processo de leitura textual. Essa implicação leva em consideração aspectos ligados à ortografia, sintaxe, semântica e pragmática. Em relação às experiências prévias trazidas pelos leitores, Kleiman (2008) assevera:

A ativação do conhecimento prévio é [...] essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente (p. 25).

Em contrapartida, é necessário direcionar a compreensão para uma perspectiva mais adequada ao texto, sem que haja um desvio do seu entendimento. Em outras palavras, Flores (2015) chama a atenção para a noção dos distintos conhecimentos prévios que, partindo dos possíveis vieses de um leitor, pode comprometer o sentido da informação e enfatiza que “é possível que tal conhecimento possa ser incompatível com a informação presente no texto que o indivíduo está lendo, levando-o a deturpar ou simplesmente não considerar o que lê” (p. 48).

Dentre os autores que abordam a questão, Colello (2012) pontua que a compreensão leitora é um processo cognitivo e complexo, que exige adequação de práticas de leitura. A autora concebe a leitura como um processo ativo de construção de sentidos, desconsiderando-a apenas como um processo de decodificação de sinais gráficos (a exemplo, letras e palavras). A autora ainda complementa:

Na forma clássica e ainda bastante usual, a leitura é compreendida como a decifração de um código, isto é, o processo perceptual que permite a associação grafofônica, pela correspondência entre grafemas (letras) e fonemas (sons). Desta forma, a ênfase do ensino recai sobre a compreensão fonética do sistema, a soletração como estratégia básica do decifrar, a leitura em voz alta, os exercícios de ortografia e de aplicação das regras de pontuação (que, supostamente, orientam a entonação do leitor) (Colello, 2010, p. 2).

Em complemento, Coracini (2010) discute essa concepção, analisando-a como uma relação de interação entre os atos da comunicação escrita (associação de esquemas mentais com informações textuais, resultando no sentido). Dessa maneira, é possível desenvolver a percepção, a atenção e a memória. Há, nessa perspectiva psicolinguística, a compreensão textual baseada em inferências e deduções. Por isso, quanto maior o repertório de informações de um leitor sobre o texto, menor será sua dependência para construir a compreensão.

Em relação a isso, Kato (1985) afirma que “[...] a leitura não passa a ser vista como um processo que extrai o sentido final do texto, este é o elemento que delimita a gama de

interpretações possíveis, algumas das quais pode não ter sido planejada pelo autor [...]” (p. 57). Sobre esse direcionamento, Coracini (1995) questiona tal modelo, pois ele reflete uma tentativa de controlar a formação do sentido pelo indivíduo, uma vez que existe a intenção de que o sujeito seja a fonte e a origem daquilo que é dito.

As críticas das autoras supracitadas direcionam o entendimento dessa concepção para além da noção cognitiva, uma vez que o processo de leitura é influenciado por diferentes fatores, como a experiência do leitor, a dificuldade do texto, os objetivos da leitura, o domínio do tema e o estilo pessoal, entre outros aspectos.

Segundo Coscarelli (2002), essa abordagem da leitura tem implicações diretas para o ensino: é necessário que os educadores criem situações de leitura que estimulem o pensamento crítico, a formulação de inferências e a ativação dos conhecimentos prévios. Em ambientes escolares, por exemplo, isso significa ir além da simples leitura literal, promovendo práticas que desenvolvam a autonomia do leitor e sua capacidade de dialogar com diferentes tipos de textos e contextos.

Em suma, merecem destaque os pontos evidentes da leitura cognitiva (foco no leitor), que apresenta os seguintes destaques: a) leitor como sujeito ativo (alguém que interage com o conteúdo); b) processos mentais envolvidos na leitura (atenção, memória, inferência, antecipação, interpretação e avaliação crítica); c) conhecimento prévio (o leitor recorre ao seu conhecimento anterior para interpretar o texto); e d) leitura como construção de sentido (o significado é construído na relação entre leitor e texto).

3.1.3 Perspectiva interacionista (texto-autor-leitor)

A concepção interacionista (foco no texto-autor-leitor) da leitura consiste em uma relação entre o texto e o leitor, que são considerados essenciais nesse processo. Logo, a produção de sentido decorre de uma interação entre o autor-texto-leitor. Nesse pressuposto, o ato da leitura é entendido como um percurso integrador, que valoriza as informações contidas no texto, além das informações trazidas pelo leitor.

Nesse contexto, Koch e Elias (2006) asseguram que:

[...] na concepção interacional (dialógica) a língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores (Koch e Elias, 2006, p. 10-11).

Há, portanto, uma construção de relação entre os sujeitos, que se constroem pelo diálogo no texto, reconstruindo a intencionalidade do autor. Porém, tendo em vista o conhecimento de mundo trazido por cada leitor, que são seres diferentes, deve-se considerar as inúmeras possibilidades que poderão surgir diante dessa distinção entre seres diversos. Tal evidência requer entender que o processo de interação entre texto e leitor não é único. Essas ponderações são reforçadas por Koch e Elias (2006), as quais consideram que “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (p. 11). Essa perspectiva reforça a heterogeneidade de experiências vividas, promovendo inúmeras leituras.

Em vista do que foi exposto, podemos nos reportar ao posicionamento de Coracini (2005), ao considerar que, para o modelo interacionista, o texto possui uma essência subjacente, e cabe ao leitor a responsabilidade de descobrir ou apreender esse sentido "escondido". Assim, a responsabilidade de interpretar e descobrir esse sentido oculto recai sobre o leitor. Em outras palavras, não basta apenas ler o que está escrito; é preciso interagir com o texto para compreender significados que não estão totalmente evidentes. Sobre essa abordagem interacionista, Koch e Elias (2013, p. 11) consideram que:

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Depreende-se, a partir dos apontamentos das autoras, a consideração dialógica da perspectiva de leitura, entendendo-a como uma prática situada¹⁰, em que se deve considerar os contextos de produção, circulação e recepção textual, articulados ao cenário social. Essa condição permite que o leitor deixe de ser apenas um decodificador ou receptor passivo, exercendo um papel atuante. A esse respeito, Kleiman (2004) discorre acerca da leitura como uma prática social (construção de um diálogo entre autor e leitor a partir do texto) e pondera:

os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (p. 14).

Para a pesquisadora, o autor e o leitor se destacam no processo leitor; o autor, por sua

¹⁰ A **prática situada de leitura** refere-se à ideia de que a leitura não é um processo isolado e abstrato, mas sim influenciada pelo contexto social, cultural, histórico e institucional em que ocorre. Em outras palavras, a leitura é vista como uma atividade que se dá dentro de um ambiente específico e com objetivos definidos, e a compreensão de um texto depende da situação em que ele é lido, das interações do leitor com o texto e do conhecimento prévio que o leitor traz consigo.

vez, traz o significado ao texto, que é ressignificado por meio do emprego do conhecimento prévio do leitor, num encontro social entre sujeitos. Em outras palavras, é possível entender a complexidade da leitura como prática social, ou seja, ela não ocorre de forma isolada, mas dentro de um contexto existente. Além disso, a ação/fluência leitora¹¹ é mediada por alguns fatores, como a história de vida do leitor, o ambiente institucional em que ele se encontra, o nível de formalidade da situação e o propósito da leitura. Nesse aspecto, ainda devem ser consideradas as variações de interpretação, podendo ser determinadas de acordo com o grupo social do leitor, suas experiências e os discursos¹² que o constituem.

Corroborando com as ponderações/problematizações relacionadas à leitura, Solé (1998) afirma que “[...] a leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem” (p. 32). Essa perspectiva da autora demonstra também o ato leitor como uma ação social, que coopera com o desenvolvimento de uma sociedade crítica, com contribuição a sua transformação e, ainda, não é apenas uma habilidade técnica, mas uma condição essencial para a liberdade individual e para a participação plena na vida em sociedade. Solé (1988) ainda complementa, salientando a “[...] leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto” (p. 22).

Discorrendo a esse respeito, Coracini (2001, p. 143) pondera que “ler é construir sentido, a partir das peças e regras definidas por outro sujeito, que acredita respeitar o núcleo de sentido (presente no texto) em torno do qual é permitido ao leitor construir variações, desde que estas não contradigam o texto”. Essa concepção reflete uma postura construtivista da leitura, em que o leitor não é apenas um receptor inativo da informação, mas um sujeito que interpreta e produz sentidos com base em suas experiências pessoais e culturais.

Em uma abordagem interacionista, mas considerando dimensões ideológicas, culturais e históricas, de modo determinante para o processo de produção de sentidos, Coracini (1995, 2005) amplia a discussão sobre as concepções de leitura, propondo uma abordagem na perspectiva discursiva, que considera a leitura como um discurso¹³, ou seja, ler é produzir sentido a partir da interação entre o texto, o contexto e o sujeito-leitor, atentando-se às

¹¹ **Ação leitora** → Envolve todo o processo de leitura, incluindo interpretação e interação com o texto. **Fluência leitora** → Refere-se à capacidade de ler de forma fluida, sem dificuldades técnicas.

¹² Para Bakhtin (2017), o **discurso** não é algo fixo ou encerrado em si mesmo, pois seus significados podem se expandir ao longo do tempo. Esse processo, que ele chamou de **grande tempo**, ocorre quando o **discurso** é reinterpretado em diferentes contextos culturais e socio-históricos.

¹³ Em relação à diferença entre **texto** e **discurso**, Fiorin (2012) afirma que “[...] o texto é a manifestação do discurso por meio de um plano da expressão, o que significa que um mesmo discurso pode ser manifestado por textos diversos [...]” (p. 162).

condições de produção, associadas às determinações sócio-históricas do dizer. Nesse enfoque, os sentidos variam de acordo com a posição de quem os utiliza e do contexto social. Isso implica que o ensino de línguas e a análise textual deve considerar aspectos discursivos e ideológicos da comunicação, para além de uma visão estruturalista da língua.

A princípio, vale considerar os apontamentos realizados por Coracini (2005), que apresentou uma nova divisão das concepções de leitura, considerando os períodos da modernidade (decodificação e interação) e pós-modernidade (processo discursivo e virtual). Assim, a autora considera que:

[...] não vemos ou não lemos o que queremos (de forma independente) qualquer momento, ou em qualquer lugar, assim como não podemos dizer ou fazer o que quisermos em qualquer lugar e a qualquer momento que autorizam a produção de certos sentidos e não de outros (Coracini, 2005, p. 27).

Tal pensamento nos leva a refletir sobre as restrições contextuais da comunicação e interpretação. Para elucidar, é importante entender que a produção de sentido está associada às normas sociais e históricas e não há possibilidade de comunicação/interpretação de forma livre. Isso configura afirmar, de acordo com Coracini (2005), que a linguagem não é tão somente um instrumento de expressão individual, mas moldada por circunstâncias culturais, políticas e históricas, além das relações de poder. Em síntese, a compreensão textual não deve ocorrer de forma arbitrária (interpretações devem ser situacionais e condicionadas). A autora ainda esclarece que “[...] ler, compreender, interpretar ou produzir sentido é uma questão de ângulo, de percepção, ou de posição enunciativa [...]” (Coracini, 2005, p. 25).

O excerto supracitado traz a problemática do papel do leitor, considerando-o como o ser que deve buscar construir os sentidos de um texto a partir das visões contextuais de produção e recepção de sentido. Logo, não cabe a esse sujeito buscar as intenções do autor/produtor da escrita. Nessa abordagem, o leitor é visto como o indivíduo que, ao interpretar o texto, tenta recriar o caminho do autor e se coloca como um co-participante da comunicação, trazendo seus conhecimentos anteriores, suas experiências de leitura, seus pontos de vista e seus valores.

Em contribuição, Colello (2010, p. 3) afirma que “A leitura é [...] um trabalho criativo de produção linguística e transformação de si, feita por um sujeito discursivo que põe em cena uma certa forma de compreender a realidade, dando continuidade ao eterno diálogo travado entre os homens”. A autora ainda complementa que “A instituição do diálogo [...] na sala de aula - e particularmente, no ensino da leitura - transforma a lógica da vida escolar porque, ao invés de responder ao previamente fixado pelo currículo, consolida um trabalho efetivamente formativo” (Colello, 2010, p. 7). Tais apontamentos tornam-se relevantes para a formação de

professores de Língua Portuguesa, pois, o ato da leitura, adotado em uma abordagem discursiva, favorece o ambiente da sala de aula em uma troca e construção de significados, em que os discentes não apenas respondem passivamente ao conteúdo, mas são convidados a posicionarem-se criticamente, reconhecendo as diversas ideologias presentes nos textos.

Em complemento a essa discussão, Coracini (1995) considera que toda interpretação é, necessariamente, uma construção situada, ou seja, um gesto de leitura produzido por um sujeito atravessado por seu tempo, seu espaço, sua memória e suas condições de produção. Assim, o sentido não preexiste ao leitor; ele se constitui na relação dinâmica entre sujeito, texto e contexto. Nessa perspectiva, o autor aparece como a instância que organiza o discurso, conferindo-lhe direção, unidade e coerência. É ele que articula vozes, seleciona percursos de significação e estabelece os limites, sempre flexíveis e negociáveis, a partir dos quais o leitor mobiliza seus próprios conhecimentos e experiências para produzir sentidos.

Nessa visão teórica, a leitura deve ser associada às condições sócio-históricas do dizer e, por consequência, não há como ter controle sobre o que se diz, uma vez que o texto possui mais de um significado. Ademais, vale ressaltar ainda que os sentidos de quaisquer textos não estão estacionados nas palavras, mas que devem ser considerados outros elementos que fomentam uma leitura/interpretação de modo proficiente. É função dos leitores também perceberem a ideologia¹⁴ presente no texto e se posicionarem frente a ele. Nessa direção, é interessante considerar o posicionamento de Coracini (2005), que pontua a leitura a partir de um processo discursivo de multiplicidade de sentidos e, complementando, aponta também as chances de os leitores lerem um mesmo texto de modos diferentes, mas não de “qualquer modo”.

Com base nessa perspectiva discursiva, é fundamental não perder de vista a conexão inseparável entre discurso, sujeito e ideologia, o que possibilita a criação de significados. Segundo Orlandi (1997), a ideologia é uma exigência da relação entre língua e história, na formação dos sujeitos e na construção dos sentidos. Dessa forma, podemos afirmar que é a ideologia que define e atribui certos significados ao que é comunicado.

A fim de ampliar/sintetizar a complementaridade da abordagem discursiva em relação à interacionista, faz-se necessário retomar os pontos básicos discutidos para o entendimento da relação entre elas, entendendo que a leitura não é um ato passivo, mas sim um processo dinâmico e multifacetado, em que o leitor interage com o texto de maneira tanto cognitiva quanto social. Tais considerações estão explicitadas na Tabela 1.

¹⁴ Para Coracini (2006), a **ideologia** constitui o sujeito, atravessa o discurso e organiza a produção de sentidos, porque carrega marcas de crenças, valores e posições sociais, mesmo que o sujeito não tenha consciência disso.)

Tabela 1 - Leitura interacionista/discursiva.

Conceito	Leitura Interacionista	Leitura Discursiva
Definição	A leitura é um processo cognitivo de interação entre o leitor e o texto.	A leitura é uma prática social e histórica (ideologia e relações de poder).
Foco principal	Estratégias cognitivas do leitor (inferir, antecipar, confirmar hipóteses).	O contexto histórico, social e ideológico que atravessa a leitura.
Leitor	Leitor é ativo, mas o foco está em como ele usa seu conhecimento.	Leitor é sujeito social (a leitura depende do seu lugar no discurso).
Texto	A compreensão depende da interação do leitor com o texto.	O texto é uma construção discursiva, e seu sentido não é neutro.

Fonte: elaborado pela autora, a partir da sistematização do estudo baseado em Coracini (1995, 2005); Colello (2012); Kato (1985); Kleiman (2004, 2008); Koch e Elias (2006, 2013); Rangel e Rojo (2010).

Em face dos conceitos expostos acerca das concepções de leitura, baseadas em discussões de aporte teórico, considerando as perspectivas exploradas até aqui: (a) foco no texto (decodificação); (b) foco no leitor (cognitiva); (c) texto-autor-leitor (interacionista/discursiva) – produções de sentido, apresenta-se, no Quadro 3 – Sistematização das concepções de leitura, um compilado dessas teorias, para efeito de comparação entre elas.

Quadro 2 – Sistematização das concepções de leitura.

Concepção de Leitura	Descrição	Objetivo principal	Papel do leitor
(a) Foco no Texto (Decodificação)	Entendimento do texto a partir da decodificação de signos linguísticos.	Entender o texto de maneira objetiva.	Entender a mensagem de forma literal, sem considerar contextos mais amplos.
(b) Foco no Leitor (Cognitiva)	O foco está nos processos mentais e nas estratégias cognitivas utilizadas para interpretar o texto.	Ativar processos mentais e fazer inferências.	Construir sentidos com base em seu conhecimento prévio e experiências.
(c) Texto-Autor-Leitor (Interacionista)	A leitura é vista como um processo interativo entre o leitor e o texto, com o autor também sendo uma parte importante na construção de sentidos.	Construir sentidos coletivos e compartilhados.	Interagir com o texto e o autor, contribuindo para a construção de sentidos dinâmicos.
(d) Discursiva (Produção de Sentido)	A linguagem como um processo de produção de sentido. As ideologias e o contexto social e histórico influenciam a interpretação do discurso.	Produzir e interpretar sentidos, considerando o contexto social, os propósitos enunciativos, a situação de leitura.	Ressignificar o texto, negociar sentidos, considerando o contexto em que o texto foi produzido e o contexto em que está sendo lido, identificar e

			questionar as ideologias implícitas no texto, compreendendo que os discursos são marcados por relações de poder e intencionalidades.
--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora, a partir da sistematização do estudo baseado em Coracini (1995, 2005); Colello (2012); Kato (1985); Kleiman (2004, 2008); Koch e Elias (2006, 2013); Rangel e Rojo (2010).

As concepções de leitura discutidas até o momento demonstram a relevância de suas dimensões para o ensino da prática leitora. Ao apoiar esta pesquisa em diversas correntes teóricas, faz-se imprescindível reconhecer o valor delas para uma análise mais abrangente desse processo. Tendo em vista as perspectivas caracterizadas, acredita-se que o intercâmbio entre elas contribui para o entendimento da complexidade que envolve o ato de ler.

Partindo dessa visão e reforçando o que já foi analisado anteriormente, é preciso ratificar que as concepções de leitura permeiam simultaneamente o ato leitor, embora os encaminhamentos históricos apontem para o destaque de cada uma em um dado período. Por isso, este estudo considera que a prática da leitura abarca todas as dimensões apontadas.

Em vista do exposto, pensar em práticas de leitura que apresentem um dimensionamento do que está em evidência na sociedade requer uma formação docente que se dedique ao entendimento do estudo de teorias e metodologias que, em consonância, possam favorecer o processo de conhecimento e criticidade dos discentes. Isso tem se tornado emergencial, visto que o corpo social perpassa por transformações/modificações, exigindo novas competências e habilidades dos leitores.

Considerando que a perspectiva discursiva, proposta por Coracini (2005) compreende a leitura como um processo de construção ativa de sentidos, influenciado pela interação entre texto, leitor e contexto sócio-histórico, podemos pensar nas influências que essa abordagem pode trazer para a leitura de textos multissemióticos, que combinam diferentes sistemas sógnicos, como: palavras, imagens, sons, cores etc. Essa abordagem permite que o leitor reconheça que os sentidos não estão inteiramente no texto, mas emergem da interação dinâmica entre os elementos semióticos e a experiência do leitor. O percurso de leitura de um texto vai exigir uma análise mais detida dos efeitos de sentidos suscitados pela escolha e pela combinação dos diferentes recursos, em uma busca de reconstituição do projeto de dizer proposto pelo produtor.

A autora supramencionada ressalta que “há uma essência no texto, escondida, destarte, cabe ao leitor a tarefa de buscar ou capturar este sentido ‘oculto’” (Coracini, 2005, p. 20). Não

se lê um texto como texto, porém como discurso, isto é, levando em consideração as condições de produção. A leitura está conectada às determinações sócio-históricas do dizer, o sujeito não tem controle total do que diz, os dizeres não possuem um significado único e o processo de produção de sentidos está atrelado às condições de produção.

A abordagem discursiva permite uma discussão de que os modos semióticos (oral, escrito, visual-imagético, sonoro etc.) não são escolhas neutras; pelo contrário, atuam, de modo articulado, para orientar o percurso interpretativo. O leitor, como coautor do sentido, precisa compreender as relações entre os diferentes modos semióticos e como eles se complementam ou tensionam entre si, as representações simbólicas e suas ideologias, os valores e as crenças que estão subjacentes às escolhas. Coracini (2005) enfatiza a importância de se considerarem as intencionalidades comunicativas e as ideologias presentes em cada elemento semiótico e no texto como um todo. A autora propõe que o leitor seja crítico e reflexivo diante das ideologias.

Nos textos multissemióticos, os recursos incorporam discursos sociais, culturais e políticos, que podem reforçar ou desafiar representações e valores dominantes. O leitor, ao adotar uma postura crítica, pode questionar essas representações e compreender como os textos multissemióticos participam de disputas discursivas na sociedade. Dessa forma, o papel dele vai além da recepção, ou seja, ele se torna um agente ativo na interpretação e no debate sobre os sentidos do texto.

Outro ponto central é o papel do contexto na leitura. A perspectiva discursiva reconhece que o sentido de um texto não é fixo, mas depende das circunstâncias históricas, culturais e sociais em que ele é produzido e lido. Isso é particularmente importante em textos multissemióticos, que frequentemente circulam em contextos digitais, espaço em que o leitor precisa considerar fatores como o público-alvo, a plataforma de veiculação e as práticas sociais associadas ao consumo desse texto. Assim, a abordagem discursiva ajuda a entender como o contexto orienta as interpretações possíveis e direciona o leitor a considerar essas variáveis ao construir sentidos.

Por fim, a perspectiva discursiva amplia as possibilidades de leitura, ao enfatizar o papel do leitor como sujeito histórico, situado e ativo na produção de sentidos. Na leitura de textos multissemióticos, o leitor não apenas decifra elementos visuais ou verbais, mas também interpreta as relações de poder, os valores culturais e os discursos que os atravessam. Essa abordagem promove a formação de leitores mais críticos e autônomos, capazes de navegar e interpretar com profundidade os textos que circulam no mundo contemporâneo, especialmente em ambientes multimodais e digitais. Assim, a proposta de Coracini (2005) não só transforma

a maneira como os textos multissemióticos são lidos, mas também contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais alinhada às demandas da sociedade atual.

Ao direcionar a discussão para a dimensão virtual, a abordagem trazida por Coracini (2005) nos permite considerar a interatividade, que redimensiona o conceito de autoria, uma vez que, nas mídias digitais, essas questões são revisitadas. Essa perspectiva pode sugerir que o processo de leitura é uma ação em construção colaborativa. Nesse contexto, as relações entre produtor e leitor são ressignificadas; as concepções de produção, circulação e recepção são reconfiguradas; os gestos de leitura são alterados e a concepção de leitura é redimensionada, pois os sentidos deslizam e não são capturados e/ou fixados (Coracini, 2005).

Discorrendo sobre essa questão, Silva e Ferreira (2024, p. 42) destacam que:

Ler, em uma perspectiva multissemiótica, traz novas demandas para o leitor, pois os gêneros que circulam em espaços digitais, além das múltiplas linguagens constitutivas das produções, exigem um olhar para as diferentes culturas e práticas, bem como uma reflexão acerca da adequação dos modos de manifestação e da confiabilidade das fontes e de informações. As práticas sociais mediadas por essa diversidade de linguagens requerem dos sujeitos multiletramentos, ou seja, novos meios de construção de sentidos, em consonância com a diversidade de culturas, linguagens, mídias e tecnologias. [...] Nessa direção, a leitura em uma perspectiva virtual está atrelada à reflexão sobre quem publica o conteúdo, tipo de publicação (com possibilidades de respostas ou não), escolhas em relação à ação (curtir, comentar, redistribuir sem comentar, redistribuir com comentário crítico, ignorar, não se posicionar publicamente, posicionar-se para si próprio), tipos de recursos semióticos que podem compor as respostas (diferentes linguagens: verbal, vídeos, áudios, imagens etc.) Ler, como uma prática social situada, instaura-se como um processo que se consubstancia nos usos sociais da linguagem nas diferentes situações enunciativas.

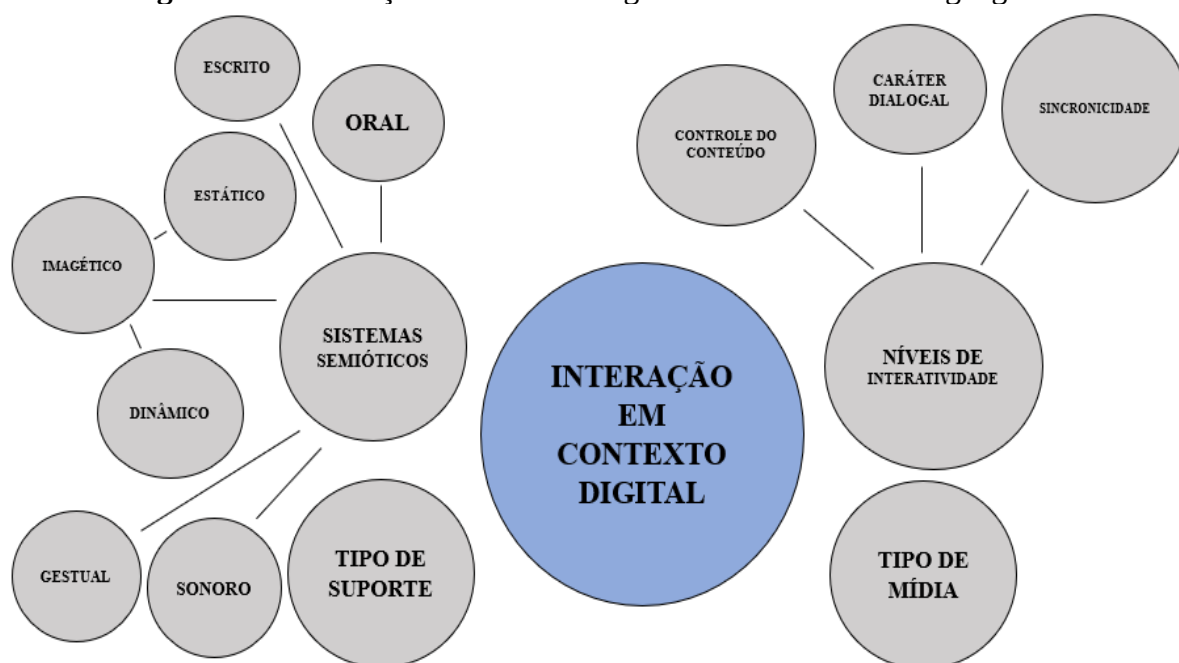
Em decorrência, ao considerar a leitura em uma acepção multissemiótica e situada, fica evidente a necessidade de repensar/reconhecer os textos que circulam nos espaços digitais para além da materialidade verbal e, assim, ressignificá-los como eventos comunicativos. Isabel Muniz (2022) converge com os posicionamentos de Coracini (2005), ao propor, em seus estudos, a ampliação do termo “interação”, articulando-o à noção de interatividade, tomando como pressuposto os ambientes digitais, permeados por situações discursivamente abarcadas por escolhas e posicionamentos de práticas comunicativas que demandam consciência crítica e engajamento reflexivo. Diante disso, sua pesquisa está voltada à compreensão da interferência das tecnologias da informação, sobretudo relacionadas à presença do computador e da internet, que afetou a concepção de interação e fez emergir o entendimento de interatividade.

À luz da Linguística Textual, Muniz-Lima (2022) amplia a concepção de interação, refletindo sobre o processo fluido e co-constutivo, em que os papéis dos interlocutores – humanos e não humanos – são constantemente negociados. Nesse sentido, a interatividade é entendida como uma característica discursiva, relacionada aos sentidos construídos em rede.

Para além disso, a pesquisadora ressalta a importância dos múltiplos sistemas semióticos que compõem os textos digitais, posto que configuram novas formas de participação discursiva, como é possível evidenciar no gênero videoanimação.

A noção de interatividade, pois, é compreendida como um aspecto tecnolinguageiro¹⁵ da interação, que se refere aos diferentes modos de engajamento ativo entre interlocutores no processo de construção de sentidos, inclusive quando a máquina assume esse papel interlocutivo, processo exemplificado na Figura 3 – A interação em contexto digital e os fatores tecnolinguageiros.

Figura 3 – A interação em contexto digital e os fatores tecnolinguageiros.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Muniz- Lima (2022).

O esquema exposto esclarece como ocorre a interação no contexto digital, que é realizada por meio de quatro pilares, sendo eles: os sistemas semióticos, os níveis de interatividade, os tipos de suporte e o tipo de mídia. Discorrendo sobre a interação em contexto

¹⁵ A autora identifica quatro aspectos languageiros que influenciam esses modos de interação (Muniz, 2022).

1. **Mídia e suporte:** refere-se ao meio (como WhatsApp, Instagram etc.) e ao dispositivo (celular, computador) utilizados na interação;
2. **Níveis de interatividade:** envolvem o controle do conteúdo, o caráter dialógico e a sincronicidade das interações;
3. **Sistemas semióticos:** incluem os recursos linguísticos, imagéticos, gestuais, sonoros e escritos presentes na comunicação;
4. **Contexto sociocultural:** considera as condições de produção e recepção das interações, influenciadas por fatores sociais e culturais.

digital, para Muniz-Lima (2022):

Assumir uma postura pós-dualista para a observação do fenômeno da interação nos impõe a tarefa de refletir sobre a mídia, o suporte, a interatividade e os sistemas semióticos, reconsiderando esses aspectos numa perspectiva textual e a partir de uma compreensão híbrida dos elementos desse conjunto (p. 84.)

A autora supracitada oferece uma importante contribuição, ao sustentar que o espaço interativo em ambiente digital comporta a presença simultânea de múltiplos textos e gêneros, frequentemente justapostos ou encadeados de modo não linear. Assim, o conceito de interação é analisado a partir da perspectiva multimodal e pós-dualista, entendendo a complexidade das interações digitais e propondo uma abordagem mais abrangente para sua análise na Linguística Textual. Por fim, Muniz-Lima (2022) rompe com a visão tradicional que restringe a interação à troca direta de enunciados entre sujeitos humanos.

Sob essa perspectiva, a formação de professores, especialmente no âmbito da Educação Básica, deve incorporar essa nova epistemologia da interação textual, em consonância com os direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a qual reconhece, dentre suas competências gerais, a necessidade de apropriação crítica das tecnologias digitais.

Diante das considerações apresentadas nesta seção, é possível reconhecer a complexidade do processo de leitura. Desse modo, uma discussão sobre as concepções de ensino da leitura pode favorecer práticas de ensino que contemplem as diferentes dimensões que subjazem aos modos de organização e de funcionamento dos textos, bem como os percursos/as estratégias de leitura.

No âmbito escolar, é fundamental considerar a leitura a partir da visão interacionista/discursiva, propondo a formação de leitores críticos e autônomos. Por outro lado, algumas práticas de ensino ainda são questionáveis, principalmente quando mantêm o leitor à margem do processo comunicativo, como considera Zilberman (2009): “Com a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico” (p. 30). Assim, repensar os procedimentos utilizados para o desenvolvimento do ato leitor é uma tarefa emergencial. Por isso, pensar a leitura de textos multissemióticos, principalmente o gênero videoanimação, é uma possibilidade de favorecer leitores mais críticos, capazes de interpretar e produzir sentidos em ambientes multimodais, o que é essencial em uma sociedade cada vez mais mediada por tecnologias e linguagens híbridas.

Além disso, merece destaque a necessidade de abordagens que articulem os diferentes eixos no ensino de línguas, uma vez que nos usos sociais da linguagem, essas práticas são realizadas de modo combinado. No caso das videoanimações, a dimensão da leitura não se

realiza de modo isolado; ela se entrelaça com a oralidade, que favorece a interpretação compartilhada e a construção dialógica de sentidos; com a escuta, que mobiliza a atenção aos efeitos sonoros, às vozes, às entonações e aos ritmos constitutivos da narrativa; com a escrita, que possibilita registrar análises, hipóteses e sínteses interpretativas e com a análise linguístico-semiótica, que permite compreender como imagem, som, movimento e linguagem verbal se articulam na produção de sentidos.

Trata-se, portanto, de um trabalho que integra múltiplos eixos para formar leitores capazes de interpretar criticamente textos complexos e contemporâneos. Assim, compreender uma videoanimação implica perceber como imagens reforçam ou tensionam a palavra, como o som modula a experiência do enunciado, como pausas, ritmos e enquadramentos sugerem intenções e posicionamentos, e como esse conjunto dialoga com práticas sociais. É nesse entrecruzamento de eixos que o leitor se torna capaz de interpretar discursos de forma crítica, identificando estratégias de persuasão, modos de representação e relações de poder que se manifestam nas linguagens contemporâneas.

4 HABILIDADES DE LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

Esta seção discute a importância da perspectiva dos multiletramentos no contexto educacional contemporâneo e a necessidade do domínio de novas habilidades de leitura e formação de novos perfis leitores, à luz das contribuições trazidas pela Base Nacional Comum Curricular – (BNCC, 2018), da Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens – (Inep/Saeb, 2022) e dos autores Lenharo (2016) e Gomes (2017). Ao discorrer acerca das estratégias de leitura para o trabalho com esses textos, em especial o gênero videoanimação, propõe-se uma discussão que favoreça a formação docente, que precisa estar preparado para mediar as demandas advindas da disseminação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, de modo reflexivo e crítico, ressignificando suas práticas pedagógicas.

4.1 CONCEPÇÕES DE MULTILETRAMENTOS

São inegáveis as mudanças ocorridas no contexto da sociedade contemporânea, principalmente pela propagação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, fato que impõe à sociedade a necessidade de reconfiguração de várias práticas. Essas transformações também perpassam pelo cenário educacional, exigindo das pessoas novas adaptações às diversas demandas, seja no contexto social, seja no contexto educacional. Nesse sentido, os estudos sobre a concepção de letramento têm ganhado destaque no campo da Linguística Aplicada – LA, o que foi ampliado pelo surgimento do conceito de multiletramentos, que muito tem contribuído para discussão da produção de sentidos, além de entender as diversidades existentes na língua.

De acordo com os estudos propostos por Soares (1999), o termo “letramento” apareceu pela primeira vez em 1986, no texto “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, da autora Mary Kato, permeando dois pontos centrais: a evolução das habilidades cognitivas e a resposta às necessidades dos usos sociais da linguagem. Entre as várias discussões sobre a concepção, os estudos de Freire embasam os trabalhos discutidos em nosso país acerca da ideia de letramento, possibilitando diálogos de mudanças. Nessa direção,

A importância do pensamento de Freire reside na tese central de que não basta ensinar o aluno a ler e escrever – é fundamental torná-lo capaz de ler o mundo à sua volta por meio da análise do contexto sócio-histórico que o circunda[...] De acordo com o autor, tais possibilidades se dariam por meio do trabalho contextualizado em sala de aula, ou seja, tornando-se o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para os alunos [...] (Lenharo, 2023, p. 22).

Discorrendo sobre a temática do letramento, Soares (2004, p. 6) afirma que são “práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Aprofundando o tratamento dessa abordagem, o letramento compreende que os atos de ler e escrever estão inseridos em uma prática social, presentes em um contexto. A autora Kleiman também trouxe contribuições acerca do letramento. Entre seus apontamentos, destaca-se:

o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet (Kleiman, 2005, p. 21).

Sob esse prisma, essa perspectiva pode ser compreendida como um processo contínuo ao longo da vida. Diante disso, toda prática educativa deve envolver atividades que promovam o letramento. Por isso, é essencial que o aluno interaja com textos usados socialmente, inseridos nas práticas do cotidiano, distanciando-se de pedagogias que sejam mecanicistas, isto é, que desconsiderem as interações entre os sujeitos. Nesse sentido, as mudanças nas maneiras de interação culminaram no letramento digital, que, de acordo com Soares (2002, p. 151) grifos originais é [...] “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela [...]”. Para as autoras Coscarelli e Ribeiro (2014) o letramento digital, portanto:

[...] diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de texto em ambientes digitais, isto é, ao uso de ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras (Glossário Ceale).

A partir dessas considerações acerca da abordagem do letramento e o advento da propagação das Tecnologias Digitais, tendo em vista seus impactos à sociedade, surgiu a necessidade de uma perspectiva que considerasse não somente as práticas de leitura e de produção de diversos textos, mas as abordagens culturais e o ensino pautado em gêneros textuais/discursivos. Logo, para além dos letramentos presentes, iniciaram-se os estudos sobre os (multi)letramentos, considerando as várias possibilidades de linguagens presentes nos textos multissemióticos circulados nos ambientes digitais.

Para iniciar a discussão sobre o conceito de multiletramentos, é preciso conhecer as considerações traçadas pelo Grupo Nova Londres/*The New London Group* – GNL, referência nessa concepção. Essa reunião de pesquisadores (americanos, ingleses e australianos) sobre a temática foi formada no ano de 1994, discutindo sobre as mudanças impostas nos modos de comunicação, trazendo seus impactos para a educação, principalmente no que tange às

transformações nos ambientes sociais. Essas discussões culminaram na publicação do documento – “Uma pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais” / *A Pedagogy of Multiliteracies Designing Social Futures*, em 1996, que trouxe considerações sobre a pedagogia dos multiletramentos.

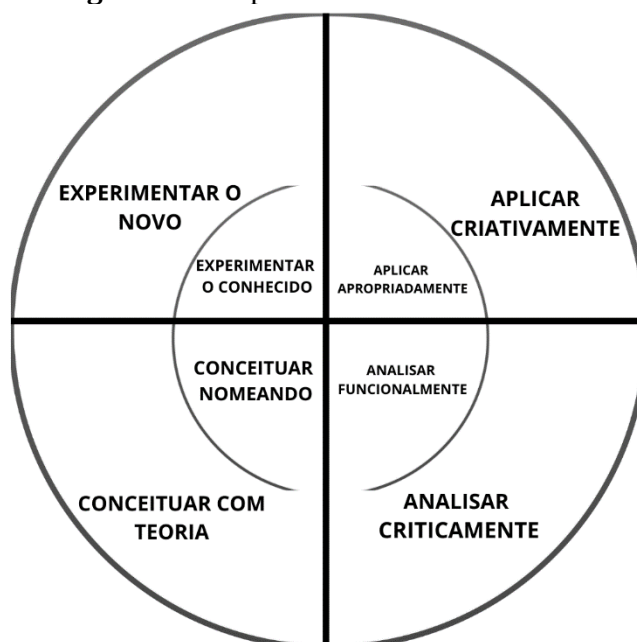
O estudo propôs uma nova abordagem para o ensino e aprendizagem da língua, considerando a diversidade cultural, linguística e tecnológica do mundo moderno, marcado pela variedade de textos multimodais e distintas culturas. Um dos conceitos centralizadores do Manifesto é a perspectiva da palavra *design*, termo utilizado para descrever o processo ativo e criativo de construção de sentidos, propondo que os alunos ressignifiquem os sentidos e os reconstruam a partir dos recursos disponíveis. Para Cope e Kalantzis (2020), a proposta da pedagogia dos multiletramentos vai além da noção tradicional da linguagem, que considera apenas o aspecto verbal (escrito ou oral). Diante disso, em linhas gerais, essa proposta está associada à ampliação da produção de significados, assim, deve-se considerar as várias semioses que podem estar presentes em um texto, como: sons, imagens, cores, gestos, entre outros.

Um dos pontos importantes traçados nessa pedagogia é o multilinguismo¹⁶, fator disseminado pelo processo de conectividade global. Diante desse reconhecimento, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) consideram que saber gerenciar o multi/plurilinguismo é essencial para a formação de professores no panorama da atualidade. Para o grupo GNL, as abordagens sobre os multiletramentos na pedagogia permitirão ao estudante o acesso às linguagens de evolução no mundo do trabalho, bem como o engajamento crítico necessário à projeção de seus futuros sociais.

Nessa direção, Cope e Kalantzis (2015) repensaram os quatro pilares da pedagogia dos multiletramentos – chamados de processos do conhecimento ou *knowledge processes*: experienciar, conceituar, analisar e aplicar, conforme evidenciado na Figura 4 – Os processos do conhecimento.

¹⁶ **Multilinguismo:** Multilinguismo se refere à presença de várias línguas em coexistência. O conhecimento dessa coexistência como um estado natural de um mundo globalizado contribui para a promoção de uma educação antirracista e valoriza a importância dessas línguas no desenvolvimento social e cultural, bem como econômico e político. (Cazden, Courtney *et al.*, 2021).

Figura 4 – Os processos do conhecimento.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Cope; Kalantzis (2015) *apud* Lenharo (2023) tradução da autora.

A Figura 8, elaborada por Lenharo e reproduzida nesta pesquisa, apresenta um modelo de desenvolvimento de habilidades de forma integrada, num movimento não linear e circular, expondo a relação do sujeito com o conhecimento. O esquema evidencia que o processo de aprendizagem se configura como uma ação contínua, dinâmica e articulada, visto que experimentar, conceituar, analisar e aplicar não são hierarquizados, mas se complementam, fomentando sujeitos que trafegam pelo uso funcional do conhecimento para uma atuação crítica, reflexiva e criativa nas diferentes práticas sociais e discursivas.

Conforme os autores supracitados, esses eixos contribuem com os docentes para que entrem em contato com o material de trabalho. Ainda, afirmam que é uma tentativa de “ajudar os professores a construir o hábito de refletir explicitamente sobre o impacto de suas escolhas nos resultados do conhecimento” (Kalantzis; Cope; Pinheiro; 2020, p. 126). Dessa forma, é inegável a necessidade de pedagogias que se dediquem à compreensão das transformações ocorridas na sociedade.

Partindo dos conceitos cunhados pelo GNL, em que consideram que a educação deve propiciar aos estudantes uma formação para a leitura crítica e, para isso, deve-se considerar a multiplicidade de linguagens presentes nos mais diversos gêneros textuais, circulados em esferas sociais, tem-se que:

uma pedagogia dos multiletramentos enfoca modos de representação muito mais amplos do que apenas a linguagem. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais em uma

comunidade aborígine ou em um ambiente multimídia, por exemplo - o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e relacionado à linguagem do que a "mera alfabetização" seria capaz de permitir. Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a linguagem e outros modos de significado são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários enquanto trabalham para alcançar seus objetivos culturais (New London Group, 1996, p. 64).

Ainda considerando a discussão de multiletramentos, Roxane Rojo tem se dedicado aos estudos da Pedagogia dos Multiletramentos, ampliando essa concepção no campo educacional, mais especificamente nas pesquisas dedicadas à área da prática de leitura e escrita no contexto educacional das mídias digitais. Rojo (2012) pontua que:

o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (p. 13).

Em convergência com o grupo GNL, a autora reforça o caráter emergencial da ampliação da noção tradicional de letramento para dar conta das complexidades da comunicação e da educação no mundo contemporâneo. Para Rojo e Moura,

trabalhar com Multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados [...] (2012, p. 8).

No desenvolvimento acerca dos estudos relacionados à fundamentação teórica dos multiletramentos, Rojo se propõe a destacar dois fundamentos: o primeiro deles está ligado à multiculturalidade, isto é, a diversidade cultural das populações que o compõem principalmente nos cenários urbanos; e o segundo, que está ligado à multimodalidade, referindo-se à pluralidade de recursos semióticos utilizados nos textos multissemióticos. Para a autora (2012), considerar essas duas vertentes proporciona o avanço do termo multiletramentos em detrimento do letramento.

A concepção de multiletramentos impõe um desafio aos professores, exigindo que a multiplicidade cultural e semiótica seja abarcada nos processos de ensino e de aprendizagem para garantir interações profícuas e eticamente responsáveis socialmente. Para isso ocorrer, é preciso que haja o desenvolvimento de novas habilidades, considerando as novas dimensões impostas pelo cenário de evolução tecnológica, considerando os textos multissemióticos. Essa questão será abordada na próxima subseção.

4.2 HABILIDADES DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

O desenvolvimento de capacidades/habilidades de leitura¹⁷ adequadas às dinâmicas digitais configura-se como uma perspectiva pertinente no campo educacional, seja para a formação de professores, seja para a contribuição de leitores com uma ação/postura ativa-crítica (leitor crítico e reflexivo), visto que as TDIC se destacam na transformação das realidades sociais. Essas contribuições se sobrepõem por meio da interação de diversas linguagens, além de impulsionarem o empoderamento do cidadão em um contexto globalizado. Nessa direção, são necessárias habilidades de leitura de natureza diversas. Em convergência com esse direcionamento, Bakhtin (2003) *apud* Gomes (2017) explica que:

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (Bakhtin, 2003, p. 291).

A partir dessa concepção, o leitor assume uma postura dialógica, que descarta a possibilidade da passividade frente ao pensamento do autor. Nesse “sentido, ele configura-se como um sujeito respondente e dialógico, que assume, também, uma postura crítica e questionadora frente ao que lê” (Gomes, 2020, p. 694). Para a autora Zozzoli (2012, p. 263), [...] “a concepção dialógica de compreensão responsiva ativa já seria necessária nas práticas de formação e constitui uma questão indispensável”.

A partir desse direcionamento, convém destacar que, considerando as transformações tecnológicas que a sociedade perpassa, a escola tem sido fortemente afetada, uma vez que as interações/comunicações passaram a estar inseridas em condições de uso de vários sistemas, como recursos semióticos ou linguagens diversificadas. Para Rojo (2009, p. 8) “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”.

Em consequência, crescem as discussões que tratam dos gêneros multissemióticos/multimodais, sejam impressos ou digitais, circunstância que tem ganhado

¹⁷ A pesquisadora Carla Viana Coscarelli, ao longo de seus estudos, define **habilidades de leitura** de forma ampla, complexa e profundamente articulada com as práticas sociais e culturais. Para a autora, ler não se resume ao simples ato de decodificar palavras, mas envolve um conjunto articulado de **competências cognitivas, linguísticas, discursivas e socioculturais**, que permitem ao leitor **construir sentidos, avaliar criticamente** os textos e **agir com autonomia** em diferentes contextos de uso da linguagem.

ênfase em várias pesquisas, em especial para a LA. Em contrapartida, a literatura mostra que ainda há poucos trabalhos que se dediquem às investigações sobre metodologias que possam efetivamente embasar o trabalho com a leitura de textos multissemióticos em sala de aula, considerando as práticas de letramento escolar. No tocante a essa questão, Gomes (2017) assevera que:

as discussões sobre textos de gêneros multissemióticos/multimodais (impressos e/ou digitais) [...] tornaram-se tema de grande relevância e de interesse de pesquisas no campo da linguagem no contexto brasileiro, principalmente na área da Linguística Aplicada a partir dos estudos oriundos do Grupo de Nova Londres (1996), de Cope e Kalantzis (2006, 2009a) a respeito da noção de multiletramentos/multiplicidade linguística e cultural [...] (p. 57).

Diante das reconfigurações impostas pelo cenário hipermoderno, cabe, neste estudo, discutir a importância de investigar as habilidades de leitura para o trabalho com metodologias que se dediquem aos usos dos textos multissemióticos, em especial, ao gênero elencado como objeto de estudo desta pesquisa: a videoanimação. A leitura, nesta investigação, será compreendida como um fenômeno cognitivo, dinâmico, interativo, libertador (Gomes, 2017). Para além disso, como “ato de *compreensão ativo-responsiva (réplica ativa)* e como um ato crítico (p. 59). Discorrendo sobre a temática da leitura de textos multissemióticos/multimodais, as autoras Coscarelli e Novais afirmam que:

no caso de textos multimodais, ou seja, daqueles textos compostos por várias modalidades sónicas que não só a verbal, o leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido (Coscarelli e Novais, 2010, p. 39).

Diante do exposto, os novos gêneros surgidos na sociedade contemporânea têm ressignificado as práticas de leitura e escrita, impondo novos desafios à escola e criando novos perfis leitores. Para Rojo (2013), esses gêneros designam (multi)letramentos. Santaella (2004), dedicou-se à caracterização dos perfis e habilidades leitoras, surgidas com o advento das transformações tecnológicas, a saber: (i) leitor contemplativo (pré-industrial) – estabelece uma relação mais íntima e individual com a leitura; (ii) leitor movente (Revolução Industrial) – mais instável, leitura de informações mais fragmentadas; (iii) leitor imersivo (virtual) – recebe e lê informações com variados formatos e linguagens (interage com os textos digitais/multissemióticos). Assim, este estudo dedica-se a investigar, com mais minuciosidades, habilidades leitoras de acordo com esse último perfil leitor, que se destaca por ser: interativo, multissensorial, navegador, responsivo e multiletrado.

As discussões propostas nesta seção alinham-se à necessidade de uma estrutura metodológica que contemple habilidades de leitura voltadas para o trabalho com textos multissemióticos/multimodais, possibilitando a formação de leitores críticos e ativos. Assim, o desenvolvimento de competências leitoras em ambientes multissemióticos não só aprimora a compreensão textual, mas também prepara o indivíduo para uma participação mais consciente e reflexiva na sociedade da informação.

Em complemento, Gomes (2017), amparando-se em Rojo (2010, 2013, 2017), considera que:

[...] para a leitura de textos/gêneros discursivos/multissemióticos, é preciso, “por parte do leitor, a mobilização de capacidades múltiplas e várias de leitura, tanto interacionais/sociocognitivos, de relações multissemióticas, sociais, quanto discursivas/e de letramento crítico, que possam ajudar no desenvolvimento de práticas de leitura que envolvem multiletramentos (letramentos multissemióticos), de letramentos críticos e protagonistas (Gomes, 2017, p. 69).

Dentre os autores que abordam a questão, Kleiman (2004) alerta para a carência em trabalhar habilidades leitoras voltadas para os usos de textos multissemióticos, tendo em vista que os modos de leitura estão associados aos contextos de ação dos sujeitos. Desse modo, a leitura contextualizada configura-se como uma prática situada. Para a autora:

Os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos, tais como uma lição em uma aula versus um cartaz em uma assembleia versus um panfleto em uma troca comercial (Kleiman, 2004, p. 15).

Em decorrência, os gêneros multissemióticos contribuem para que os estudantes desenvolvam uma postura de compreensão responsiva ativa, por meio da produção de sentidos, promovendo o diálogo com múltiplas linguagens. A autora Zozolli (2012), em seu texto: “A noção de compreensão ativa do ensino na aprendizagem”, baseia-se nas concepções do filósofo e linguista Bakhtin para definir o termo como uma forma de entendimento que não é passivo ou apenas receptivo, mas que envolve uma reação ativa, crítica e criativa por parte do interlocutor ou do aprendiz. Assim, o aluno não só absorve informações, mas interage, questiona e ressignifica o conteúdo. A pesquisadora complementa que “uma compreensão ativa [...] implica uma tomada de posição ativa em relação ao que é dito e compreendido”. (Zozolli, 2012, p. 259). Direcionando a discussão para a aprendizagem do aluno, Zozolli (2012) assevera que:

[...] a instalação de práticas que favoreçam uma compreensão responsiva ativa, não apenas na leitura de textos nas disciplinas que envolvem a aprendizagem de línguas, mas em relação a todo e qualquer conhecimento veiculado em qualquer disciplina seria a condição para que o ensino vá além da proposta de memorização e repetição de conteúdos fixos já previstos (Zozzoli, 2012, p. 263).

Abarcando os posicionamentos da autora supracitada, acredita-se que os meios digitais requerem, a todo momento, uma compreensão responsiva ativa, que se realizará por meio da interpretação dos recursos semióticos, das várias linguagens e da interação/interatividade que ocorre nos vários meios digitais, ressignificados e reformulados todos os dias.

Destarte, trabalhar com habilidades de leitura voltadas à compreensão de gêneros textuais/discursivos, assim como as videoanimações, que integram imagem, som, linguagem verbal, movimentos, entre outros, faz-se relevante, partindo do pressuposto de que se estimula a análise crítica, alinhada às práticas comunicativas da cultura digital. Diante disso, os documentos norteadores dos currículos brasileiros, como a BNCC (2018) e a Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep/Saeb, 2022) alertam para esse trabalho, discussão essa que será desenvolvida a seguir.

4.2.1 A leitura de textos multissemióticos na BNCC (2018) e na Matriz de Língua Portuguesa/Linguagens (Inep/Saeb, 2022)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) é um documento de caráter normativo, que apresenta as aprendizagens necessárias aos estudantes da Educação Básica, sistematizadas e progressivas ao longo do percurso escolar. Seu objetivo é garantir os direitos de aprendizagem comum e desenvolvimento dos alunos, conforme definido pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC serve como referência nacional para a criação dos currículos das redes de ensino e das propostas pedagógicas das escolas, integrando a política da Educação Básica e colaborando com a articulação de ações e políticas voltadas à formação docente, avaliação, produção de conteúdos e infraestrutura educacional nos âmbitos federal, estadual e municipal. Os marcos legais que contribuíram para sua criação estão descritos no Quadro 3- Cronologia – Documentos que fundamentam a BNCC.

Quadro 3 - Cronologia – Documentos que fundamentam a BNCC.

Ano	Documento	Descrição
1988	Constituição Federal do Brasil	Estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Garante igualdade de condições de acesso e permanência na escola.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996	Organiza o sistema educacional brasileiro. Define as etapas da Educação Básica e orienta a elaboração dos currículos.

1998	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Ensino Fundamental	Documento orientador para a organização curricular da Educação Básica, com foco em competências e temas transversais.
2000	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)	Cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) – Resolução CNE/CEB nº 4/2010	Estabelece princípios, fundamentos e orientações para a organização dos currículos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio).
2014	Plano Nacional de Educação – (PNE)	Documento com 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e cuja menção à BNCC é verificada em 4 delas.
2015	Primeira versão da BNCC	Versão inicial submetida à consulta pública; visava alinhar os currículos nacionais às diretrizes do PNE.
2017	Versão final da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Homologada)	Estabelece os direitos de aprendizagem para essas etapas da Educação Básica. Homologada pelo MEC em dezembro de 2017.
2018	Homologação da BNCC do Ensino Médio	Segunda parte da BNCC, com foco no Ensino Médio, aprovada em dezembro de 2018.
2022	Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (em alguns estados e municípios)	Documentos locais elaborados com base na BNCC. Adequam os currículos estaduais e municipais às diretrizes da BNCC, respeitando contextos regionais.

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (Brasil, 2018).

O percurso histórico apresentado no quadro anterior demonstra que diversas políticas de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, balizaram a escrita da BNCC. As orientações da Base visam ao desenvolvimento de competências e se organiza, quanto ao Ensino Fundamental, em 5 (cinco) áreas do conhecimento, dentre elas, a de Linguagens, foco deste tópico. Em linhas gerais, as competências específicas de cada área do conhecimento devem convergir para o desenvolvimento das competências gerais do documento. Assim:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (Brasil, 2018, p. 28).

Convém destacar que este tópico da dissertação se dedicará a ampliar o conhecimento das competências/habilidades de leitura do componente curricular de Língua Portuguesa, mais especificamente de leitura de textos multissemióticos do Ensino Fundamental (9º ano) – anos finais. Por isso, serão tratadas as habilidades que estão relacionadas à leitura de textos multissemióticos, mantendo o recorte de estudo da pesquisa.

Em relação ao estudo da Língua na Base, quatro eixos são destacados: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema da escrita, o sistema da língua e a norma padrão

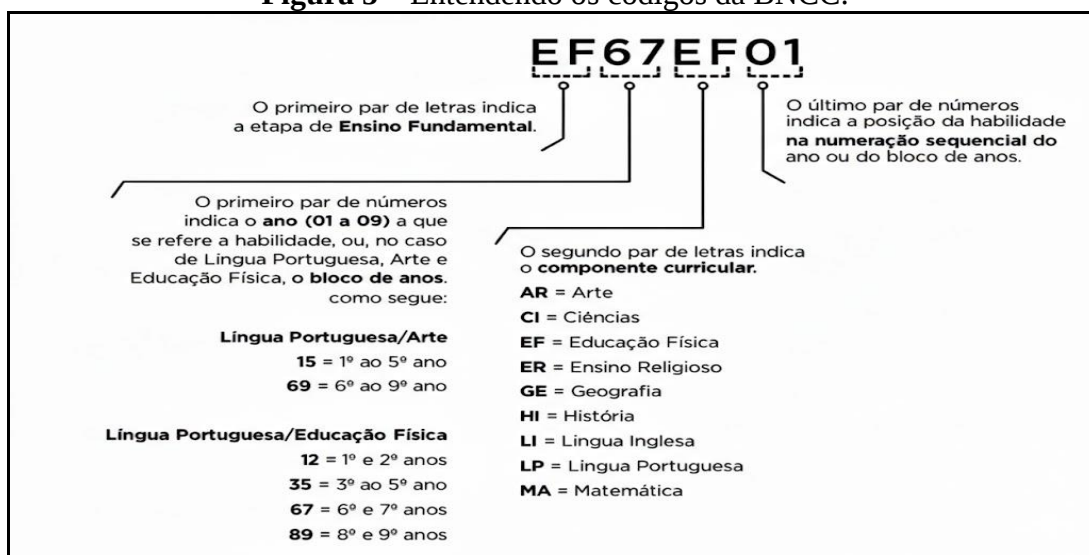
–, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Nesse sentido, o documento enfatiza o desenvolvimento humano por meio de múltiplas dimensões. Dessa forma, reconhece que:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Diante do excerto, o conceito de educação integral na qual a BNCC está alicerçada prima por processos educativos que decorrem das necessidades e possibilidades enfrentadas a partir dos desafios impostos pela sociedade contemporânea e convergem para que as competências sejam consolidadas em cada etapa da escolaridade,

Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular inclui um conjunto de habilidades. Elas se vinculam a diversos objetos de conhecimento, compreendidos como conteúdos, conceitos e processos, os quais são organizados em unidades temáticas; essas, por sua vez, se relacionam a um número variável de habilidades. De acordo com o documento, “nos quadros que apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada por um código alfanumérico” (Brasil, 2018, p. 30). Essa sistematização pode ser entendida a partir da Figura 5 – Entendendo a leitura dos códigos da BNCC.

Figura 5 – Entendendo os códigos da BNCC.



Fonte: Brasil (2018, p. 30).

De acordo com o documento, a área de Linguagens tem a finalidade de “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas[...]” (Brasil, 2018, p. 63). Além disso, enfatiza que “As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (Brasil, 2018, p. 63). Nessa perspectiva, o documento propõe que o ensino da língua foque na relação do texto com seu contexto de produção. Também propõe desenvolver habilidades para o uso significativo da linguagem em diferentes mídias e formas de expressão.

Nessa condição, a BNCC reconhece as mudanças provocadas pela cultura digital, impactando diretamente as relações dos estudantes. Diante disso, prima pelo uso consciente das tecnologias e com diferentes vivências, promovendo a escola como espaço de formação cidadã. Nessa direção,

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessível a qualquer pessoa a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc (Brasil, 2018, p. 68).

Diante desse apontamento previsto no documento, cabe às instituições escolares abordarem criticamente as novas práticas de linguagem associadas às tecnologias digitais, promovendo seu uso ético e qualificado, além de fomentar o pensamento crítico. Nesse caminho, a BNCC (2018) “procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (p. 70).

Em uma dimensão mais ampla, as práticas de leitura na BNCC consideram outros recursos semióticos que se articulam com a linguagem verbal para a construção de sentidos. O leitor, deve atuar de forma ativa, integrando esses elementos com seus conhecimentos, crenças e valores culturais. Assim, diretrizes para o ensino da leitura enfatizam a importância de trabalhar com textos verbais (orais e escritos) e multissemióticos.

Convém destacar que, de acordo com o documento, a leitura possibilita o leitor atuar na sociedade em que vive e exercer seu papel cidadão. O texto (BNCC) dialoga com a concepção interacionista e enunciativo-discursiva da linguagem, uma vez que pressupõe que os sujeitos, em suas práticas sociais, interagem pela linguagem, em uma determinada situação

comunicativa. Essas práticas de linguagem consideram os seguintes campos de atuação: artístico/literário; jornalístico/midiático; atuação na vida pública e práticas de estudo e pesquisa. Ademais, as práticas leitoras são tratadas devido às dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, descritas no Quadro 4 - Práticas leitoras inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão.

Quadro 4 – Práticas leitoras inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão.

1	Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.
2	Dialogia e relação entre textos.
3	Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto.
4	Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações
5	Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.
6	Estratégias e procedimentos de leitura.
7	Adesão às práticas de leitura.

Fonte: Brasil (2018, p. 72-73).

As práticas descritas no quadro 5 demonstram que o ato leitor está relacionado aos contextos de produção e divulgação dos textos, bem como os aspectos sociais e históricos dos leitores. Assim, envolvem habilidades das mais simples às mais complexas. Nesse contexto, ao incluir textos verbais (orais e escritos) e multissemióticos, a BNCC adota uma visão ampliada de letramento, buscando promover a participação ativa e crítica dos alunos nas práticas sociais mediadas pela linguagem e interação. Dessa forma, a escola, com o trabalho dos docentes, deve relacionar os textos com o contexto social, como uma atitude responsiva. Nessa direção, a Base traz, em 2 (duas) competências específicas da LP, aspectos multissemióticos/multimodais:

3 - Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

10 - Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2018, p. 87).

Em virtude disso, ao analisar o documento, evidencia-se que ele ressalta a importância de o leitor trabalhar com habilidades multissemióticas e com as várias mídias, considerando a criticidade dos textos e seu consumo consciente. Diante disso, o Quadro 5 – Habilidades diretas e indiretas ligadas à multissemiose/multimodalidade, apresenta um compilado de habilidades diretas e indiretas ligadas à multissemiose/multimodalidade.

Quadro 5 – Habilidades diretas e indiretas ligadas à multissemiose/multimodalidade.

(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, <i>outdoor</i> , anúncios e propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingle</i> , vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.
(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, <i>gifs</i> etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.
(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.
(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.
(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, <i>slams</i> , canais de <i>booktubers</i> , redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, <i>blogs</i> e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais (literatura, cinema, teatro, música), <i>playlists</i> comentadas, <i>fanfics</i> , fanzines, <i>e-zines</i> , fanvídeos, fanclipes, <i>posts</i> em fanpages, <i>trailer</i> honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.
(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.

Fonte: Brasil (2018, p. 147-159/163-165/177).

Ao incluir textos verbais (orais e escritos) e multissemióticos, a BNCC adota uma visão ampliada de letramento, buscando promover a participação ativa e crítica dos alunos nas práticas sociais mediadas pela linguagem e pela interação. Para além disso, a multimodalidade é entendida pela Base como uma concepção de linguagem, língua e texto, que molda o ensino da leitura.

Em um panorama geral do entendimento das habilidades contidas no Quadro 6, é possível apontar suas relações com a concepção de multissemiose/multimodalidade, a partir da análise de algumas delas: **EF69LP33** (leitura como progressão de procedimentos, de forma

crítica); **EF69LP46** (a multimodalidade é relacionada à leitura literária); **EF69LP48** (multimodalidade como recurso literário); **EF89LP07** (desenvolvimento de um leitor proficiente, que analisa os recursos semióticos); **EF09LP01** (análise de recursos multimodais que contribuem para a produção de sentidos).

Dessa forma, compreende-se que a presença da multimodalidade na BNCC não se limita à incorporação de textos contemporâneos, mas reflete uma concepção mais ampla de linguagem, que orienta a proposta de ensino da leitura no documento. A recorrência de habilidades e trechos relacionados à multissemiose reforça a necessidade de formar leitores capazes de interpretar criticamente diferentes linguagens, próprias das práticas sociais atuais.

Assim, esse entendimento torna-se essencial na formação de professores da educação básica, que devem estar preparados para mediar processos de leitura ancorados em uma abordagem teórico-metodológica condizente com as demandas atuais da linguagem e dos multiletramentos.

Discutindo, ainda, acerca da leitura de textos multissemióticos, cabe, a partir de agora, discorrer sobre a Matriz de Língua Portuguesa/Linguagens – Inep/Saeb (2022), tendo em vista o foco nas habilidades e nos descritores de leitura.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um sistema de avaliação externa em larga escala que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) utiliza para identificar possíveis fatores que influenciam o desempenho escolar dos alunos. O Saeb apresenta, entre seus direcionamentos, alguns eixos norteadores:

- Periodicidade: é aplicado a cada dois anos (avaliação bienal);
- Objetivos principais: avalia a qualidade, a equidade e a eficiência da Educação Básica;
- Abrangência: atua em diferentes níveis governamentais, como federal, estadual e municipal;
- Finalidade: atua como ferramenta para a elaboração, monitoramento e aperfeiçoamento de políticas educacionais pautadas em evidências;
- Utilidade para a sociedade: permite que gestores e a sociedade avaliem: (i) o desempenho dos alunos; (ii) as condições em que o ensino é desenvolvido.

Além disso, as médias de desempenho dos alunos obtidas por meio do Saeb, somadas às taxas de aprovação, reprovação e abandono registradas pelo Censo Escolar, formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Cumpre destacar, ainda, que a Matriz de Referência das Habilidades de Leitura do Saeb trata-se de um padrão para a construção de uma

ferramenta de avaliação, sendo distinta de uma proposta curricular ou programa de ensino, haja vista que são mais amplos.

Os testes do Saeb são elaborados com base em matrizes de referência definidas pelo Inep, que orientam a construção dos itens avaliativos. Essas matrizes são organizadas em torno de competências e habilidades esperadas dos estudantes em cada etapa da Educação Básica. Sua formulação considera a legislação educacional vigente e resulta de um processo de análise conduzido por docentes, pesquisadores e especialistas, com o objetivo de estabelecer um consenso sobre os conhecimentos essenciais a serem avaliados. Sobre esse direcionamento, Ribeiro e Coscarelli (2010) salientam que:

As matrizes contêm uma coleção de habilidades (Descritores), separadas por categorias (Tópicos), que se espera ou se deseja que os estudantes de determinado nível de ensino tenham desenvolvido ao longo de seus anos de escolaridade. A matriz é constituída por descritores, ou seja, descrições objetivas de qual é a habilidade a ser focalizada, em geral escritas com um verbo no infinitivo, por exemplo: “inferir”, “localizar”, “identificar”, “distinguir”, etc (Ribeiro e Coscarelli, 2010, p. 318).

A essas habilidades cabem a análise da capacidade de estratégias cognitivas, que são importantes para a produção de sentidos no processamento textual, com vistas a apresentar o posicionamento ativo no processo de interação com o texto. A matriz apresenta descritores que se baseiam em determinadas competências discursivas dos leitores, consideradas fundamentais durante o ato de ler: “têm como referência algumas das competências discursivas dos sujeitos, tidas como essenciais na situação de leitura” (Brasil, 2007). Quanto a esse processo de mediação, Solé (1998, p. 76) assevera:

Entendo as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada por meio da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais.

Sob essa perspectiva, compreender o Saeb como um relevante mecanismo de avaliação em larga escala implica reconhecer seu papel na orientação das escolas, com o objetivo de validar as estratégias pedagógicas, as ações dos professores e os processos de aprendizagem, indo além da simples função de fornecer dados estatísticos.

Desde 2019, o Saeb tem apresentado uma transição das matrizes utilizadas a partir de 2001, sendo substituídas progressivamente por matrizes elaboradas de acordo com a BNCC. Em 2023, considerando os resultados de 2021, marcados pelo fim da pandemia, o Inep ainda utilizou a antiga matriz para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Em 2025, os estudantes fizeram os testes com a nova matriz, participando das novas mudanças inseridas, dentre as quais se destaca o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Além disso, enfatiza-se, também, a inserção de questionários em braile, atendimento personalizado com leitor na aplicação dos questionários do 9º ano do Ensino Fundamental, além das aplicações experimentais de itens de resposta construída.

A nova matriz propõe uma abordagem mais reflexiva e crítica da leitura, priorizando não só a interpretação dos textos, mas também a capacidade de produzir e analisar informações. Dentre as alterações mais relevantes, pode-se destacar: (i) Análise de gêneros textuais diversos; (ii) Produção textual; (iii) Distinção entre fatos e opiniões; (iv) Recursos linguísticos e estratégias argumentativas.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 9º ano (Inep/Saeb, 2022), que será a base para as avaliações em 2025, possui três grandes eixos, que apresentam as principais competências avaliadas no referido ano. São elas: (i) Leitura, (ii) Análise Linguística/Semiótica e (iii) Produção de textos. Aqui, a proposta é focar nas habilidades de leitura que, de forma direta ou indireta, abordem o trabalho com textos multissemióticos. A Figura 6 - Habilidades de leitura Inep/Saeb (2022) – eixo Leitura, apresenta tais habilidades do eixo de leitura.

Figura 6 - Habilidades de leitura Inep/Saeb (2022) – eixo Leitura.

EIXOS DO CONHECIMENTO	RECONHECER	ANALISAR	AVALIAR	PRODUZIR
LEITURA	1. Identificar o uso de recursos persuasivos em textos verbais e não verbais. 2. Identificar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio jornalístico/midiático. 3. Identificar formas de organização de textos normativos, legais e/ou reivindicatórios. 4. Identificar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos. 5. Identificar elementos constitutivos de gêneros de divulgação científica.	1. Analisar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio literário. 2. Analisar a intertextualidade entre textos literários ou entre estes e outros textos verbais ou não verbais. 3. Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários. 4. Analisar efeitos de sentido produzidos pelo uso de formas de apropriação textual (paráfrase, citação etc.). 5. Inferir informações implícitas em distintos textos. 6. Distinguir fatos de opiniões em textos. 7. Inferir, em textos multissemióticos, efeitos de humor, ironia e/ou crítica. 8. Analisar marcas de parcialidade em textos jornalísticos. 9. Analisar a relação temática entre diferentes gêneros jornalísticos. 10. Analisar os efeitos de sentido decorrentes dos mecanismos de construção de textos jornalísticos/midiáticos.	1. Avaliar diferentes graus de parcialidade em textos jornalísticos. 2. Avaliar a fidedignidade de informações sobre um mesmo fato veiculado em diferentes mídias	

Fonte: Reproduzida pela autora com base em Brasil (2022, p. 9).

Como é possível observar na matriz acima, o eixo “Leitura” apresenta como foco a capacidade de compreender, analisar e interpretar distintos gêneros textuais. Nesse sentido, é válido destacar as habilidades de leitura que envolvem diretamente ou indiretamente o trabalho com textos multissemióticos (aqueles que apresentam diferentes sistemas de linguagem como imagens, sons, cores, palavras (verbal ou não verbal), dentre outros. Rojo (2012, p. 19) afirma que os textos contemporâneos são “compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

Assim, alinhada à BNCC, a Matriz do Inep/Saeb (2022), que é a base para o ano de 2025 nas avaliações, está mais atenta aos aspectos da multimodalidade, tendo em vista o desenvolvimento das TDIC e sua relação com os estudantes, a partir dos aspectos históricos e culturais. Por outro lado, é importante ressaltar que a abordagem dada às habilidades para o trabalho com textos multissemióticos ainda é muito tímida, urgindo uma reelaboração mais profunda, que consiga ampliar as dimensões de acordo com a disseminação multissemiótica. Nessa direção, seguem as análises dessas habilidades (referentes do 9º ano do Ensino Fundamental) propostas na Matriz, com direcionamento àquelas para o trabalho com textos multissemióticos.

Nas habilidades diretas sobre textos multissemióticos, identificamos como os eixos cognitivos “Reconhecer” e “Analisar” mencionam explicitamente o trabalho com diferentes linguagens ou suportes não exclusivamente verbais.

RECONHECER

H.1 - Identificar o uso de recursos persuasivos em textos verbais e não verbais.

- Atua de forma direta com elementos verbais e não verbais, próprios dos textos multissemióticos.

ANALISAR

H.7 - Inferir, em textos multissemióticos, efeitos de sentido decorrentes da articulação entre linguagens.

- Concentra-se especificamente nos textos que articulam diferentes sistemas de signos e na complexidade de sua construção de sentido.

A partir da curadoria das habilidades voltadas ao trabalho com textos multissemióticos, é válido mencionar também algumas habilidades que observamos sendo desenvolvidas, ainda que de forma indireta.

ANALISAR

H.2 - *Analisar a intertextualidade entre textos literários ou entre estes e outros textos verbais ou não verbais.*

- Abrange produções com linguagem não verbal, podendo contemplar também os textos que combinam múltiplos códigos semióticos.

H.4 - *Analisar efeitos de sentido produzidos pelo uso de formas de apropriação textual (paráfrase, citação etc.).*

- Pode incluir componentes multissemióticos, caso esses façam parte do conteúdo examinado.

H.5 - *Analisar os efeitos de sentido decorrentes dos mecanismos de construção de textos jornalístico-midiáticos.*

- Grande parte das produções jornalístico-midiáticas incorpora múltiplas linguagens, como infográficos, imagens e vídeos.

A partir do apontamento dessas habilidades da Matriz de Língua Portuguesa/Linguagens do Saeb/Inep (2022), é possível verificar o trabalho direcionado aos textos multissemióticos ainda é limitado, embora dê para observar os avanços. Isso se dá, primeiramente, aos direcionamentos impostos pela BNCC, que norteia o trabalho dos currículos brasileiros. Para a Base, a linguagem deve ser trabalhada por meio da perspectiva enunciativo/discursiva da linguagem e a leitura é compreendida a partir da concepção interacionista (autor-texto-leitor). No entanto, ao analisar a Matriz do Inep/Saeb (2022), é possível verificar que ainda faltam habilidades que tratem de forma direta a relação com os textos digitais/multissemióticos.

De acordo com Ribeiro (2019), é fundamental garantir que os estudantes estejam aptos para lidar com a leitura em ambientes digitais, a qual geralmente exige uma postura investigativa. Para além disso, Coscarelli e Ribeiro (2019, p. 105) salientam que “as avaliações brasileiras de leitura ainda precisam incorporar, com mais profundidade, a leitura em ambientes digitais, abordando suas singularidades, ajudando a promover o tratamento delas nos currículos e planos de ensino das nossas escolas”, assim, ressalta-se que os textos digitais e impressos se complementam. As autoras ressaltam que as tecnologias digitais demandam habilidades de leitura desafiadoras, em consonância com as habilidades de leitura do texto impresso.

De modo geral, a Matriz do Saeb/Inep (2022), mais especificamente o eixo de leitura do 9º ano do Ensino Fundamental, ainda apresenta carências de habilidades que deem conta da leitura de textos multissemióticos, embora tenha se alinhado às demandas da BNCC. Dessa forma, é perceptível a valorização dos textos impressos que, são extremamente importantes, todavia, tomando como referência a multimodalidade presente em diversos gêneros da

sociedade contemporânea, é preciso uma matriz que esteja ainda mais alinhada às demandas multissemióticas dos textos.

A Matriz de Referência do Saeb/Inep (2022) para leitura no 9º ano do Ensino Fundamental, embora alinhada à BNCC, ainda apresenta significativa defasagem ao não incorporar habilidades que contemplem plenamente a natureza multissemiótica dos textos contemporâneos. Como apontam Kress e van Leeuwen (2001), a comunicação atual opera em regimes de multimodalidade, em que os sentidos são construídos por meio de entrelaçamentos complexos entre linguagem verbal, visualidade, sonoridade e movimento. Nesse contexto, a ênfase excessiva em textos impressos, embora relevante, torna-se insuficiente para formar leitores capazes de analisar criticamente gêneros como videoanimações, memes digitais ou infográficos interativos, que demandam a leitura visual (cores, enquadramentos, saliências, perspectivas etc.), a escuta crítica (trilhas sonoras, efeitos de ambientação, modulações de voz etc.), a análise visual-imagética (metáforas visuais, cores, sequências não lineares, expressões faciais etc.) e análise sinestésicas (combinações de movimento, tempo e espaço).

No contexto dos textos multissemióticos, é relevante ressaltar que a compreensão leitora está intrinsecamente relacionada à habilidade de escuta ativa. Essa afirmação encontra respaldo teórico em Magalhães, Sigiliano e Garcia-Reis (2024, p. 237),

Na oralidade - prática de linguagem indicada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) como essencial para a escola - estão envolvidas a produção, a compreensão (escuta) e as relações entre fala e escrita. Apesar de elas serem indispensáveis para o desenvolvimento de crianças e jovens para ampliar suas possibilidades de participação social pela linguagem, as atividades de escuta são as menos abordadas em pesquisas acadêmicas, em práticas de ensino, em reflexões dos docentes sobre oralidade, em livros didáticos e em currículos e programas de ensino (Magalhães, Carvalho, 2018; Alvim; Magalhães, 2019; Storto; Brait, 2020; Bueno; Zani; Jacob, 2022; Costa-Maciel et al, no prelo). Na própria BNCC, que rege a educação brasileira, a escuta, apesar de apontada, é subestimada em função da prioridade da produção oral (Bueno et al., 2023). Compreendemos a urgência de aprofundar as discussões teóricas e a utilização de instrumentos de ensino que enfoquem a compreensão dos gêneros orais por meio da escuta, com atividades de análise linguística/semiótica a serem desenvolvidas pelos alunos em metodologias reflexivas centradas nos efeitos de sentido. Como resultado, podemos incidir na baixa compreensão leitora dos índices nacionais e contribuir com a formação crítica dos estudantes.

Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura em sala de aula precisa, inexoravelmente, estar articulado às práticas de oralidade, de modo especial, com a escuta ativa, pois os variados tipos de interações envolvem uma participação de situações de interlocução em que o estudante escuta, interpreta, questiona, negocia sentidos e se posiciona diante do que lê e do que ouve. A escuta ativa, nesse contexto, implica atenção às vozes que circulam (do texto, do professor, dos colegas), disposição para considerar outros pontos de vista e capacidade de formular respostas

que avancem a compreensão coletiva. Ao integrar leitura e escuta, o professor cria condições para que os alunos explicitem hipóteses, justifiquem interpretações, reconstruam argumentos e ampliem seu repertório de estratégias de compreensão, fortalecendo tanto os letramentos linguístico-discursivos quanto os literários e multissemióticos. Desse modo, a sala de aula se configura como espaço dialógico, em que ler é também ouvir e ser ouvido, em um movimento contínuo de construção compartilhada de sentidos.

Além das dimensões dialógicas, as autoras ainda destacam que

A compreensão da oralidade como multimodal é fundamental para propostas atividades de escuta na escola, visto que precisamos ultrapassar, na atividade de AL/S, o enfoque apenas nos elementos verbais. É na análise dos aspectos multimodais da oralidade que podemos ampliar a compreensão dos alunos sobre os usos da linguagem, alcançando a desejada leitura crítica, que extrapola o nível mais superficial da compreensão. Nesse caso, quando analisamos um gênero oral, envolvemos também aspectos do plano sonoro, visual e dos movimentos, como tom de voz, expressões faciais, gestos, aparência e vestimenta, cenário, iluminação, entre outros. Esses elementos devem estar articulados ao verbal em uma atividade de escuta para compreensão dos gêneros orais. (p. 240).

Ao abordar uma prática pedagógica de escuta, em uma perspectiva reflexiva, as autoras ressaltam a necessidade de abordagens que extrapolem a discussão sobre a dimensão linguística e a temática dos textos orais, contemplando “as distintas semioses envolvidas na construção dos textos orais”. Na pesquisa realizada pelas autoras, é possível constatar a relevância de uma análise que contemple “a relação entre significados visuais, espaciais, sonoros e linguísticos”, de modo a perceber “uma enorme teia de significados compondo uma unidade significativa complexa”, a que as autoras denominaram “multimodalidade da oralidade”. Ainda segundo as autoras,

A construção de uma leitura crítica, que leve à compreensão de textos orais e dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de elementos multimodais dos gêneros, requer uma postura ativa do professor. Como resultado desta compreensão crítica, os alunos são levados a um posicionamento mais criterioso em relação aos sentidos subjacentes aos textos contemporâneos, como o anúncio publicitário, muito presente nas redes sociais, assim como podem transferir esse exame mais acurado para outros gêneros, visto que aprendem a ter uma postura menos ingênua diante dos textos (p. 272).

Nesse sentido, Linhares (2023) considera que “as práticas orais precisam ser objeto de aprendizagem na escola e, de modo particular, a escuta e compreensão de textos orais.” (p. 15). Tais práticas incluem aspectos como “a entonação, o ritmo, os gestos e as expressões faciais, entre outros produtos de expressão humana que estejam à disposição dos sujeitos na construção verbal do discurso e que contribuem para a interpretação dos enunciados e para a construção de relações.” (p. 35). Nesse contexto, o autor reitera que as práticas de oralidade precisam considerar a escuta como fundamento principal para a construção de interações.

Discorrendo sobre a escuta, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 63) consideram que

a audição compreensiva é a forma mais básica de entender o que alguém está dizendo. A compreensão dos recursos semióticos presentes nos textos orais é fundamental porque a oralidade nunca se manifesta apenas como palavra falada; ela é uma tessitura de gestos, entonações, pausas, ritmos, olhares e movimentos corporais que ampliam, modulam ou até contradizem o sentido verbal. O texto oral é um fenômeno multissemiótico por excelência, exigindo do ouvinte a capacidade de ler nuances prosódicas e corporais para interpretar adequadamente intenções, posições discursivas e sutilezas argumentativas. Assim, desenvolver essa competência significa formar sujeitos capazes de perceber recursos, tais como a inflexão da voz, o volume, o tempo da fala, a postura, a expressão facial, participam da produção de sentido, permitindo uma escuta mais crítica, sensível e responsiva.

Complementando o exposto, Magalhães, Fonseca e Sigiliano (2025), em pesquisa que envolveu o trabalho didático com videoanimações, apresentam uma proposta teoricamente fundamentada e pedagogicamente “testada” para colaborar com a desautomatização da escuta, de modo que ela se torne ativa, reflexiva e dialógica. Para as autoras, é importante propor exercícios que possam ser adaptados para estimular a compreensão crítica dos estudantes, levando-os a perceber, com mais minúcia, como os elementos multissemióticos se articulam na construção da narrativa.

As autoras sugerem que os estudantes assistam à videoanimação de forma pausada, conforme os recortes temporais indicados nas questões, para que possam levantar hipóteses de maneira mais consciente, mediados pelo professor e pela interação com os colegas. Ressaltam, ainda, que o agrupamento de questões tem a função de orientar o olhar docente para possíveis formas de organização didática, partindo de elementos do gênero e considerando distintos modos de significação, apresentados separadamente apenas por razões pedagógicas, já que, na prática, se entrelaçam na produção de sentidos. As questões propostas, ao provocar respostas e discussões, permitem a exploração de categorias linguísticas e semióticas e possibilitam ao professor desenvolver, no ritmo e no interesse de cada ano escolar e turma, tanto a epilinguagem quanto a metalinguagem relativa às dimensões linguísticas e multissemióticas.

Para encerrar esta seção, destacamos que as pesquisas voltadas às práticas de ensino podem oferecer contribuições relevantes para o aprofundamento dos pressupostos apresentados pela BNCC, permitindo não apenas sua melhor compreensão, mas também sua resignificação no contexto das salas de aula. Ao analisar como as orientações do documento se materializam nas situações reais de aprendizagem, tais investigações ajudam a identificar limites, potencialidades e necessidades de ajustamentos nas propostas curriculares. Além disso, favorecem a construção de práticas mais coerentes com os princípios da BNCC, ao fornecer subsídios teóricos e metodológicos para que professores planejem, acompanhem e avaliem o desenvolvimento de habilidades e competências de forma mais intencional e contextualizada.

4.2.2 A leitura de textos multissemióticos segundo Lenharo (2016) e Gomes (2017)

a) A leitura de textos multissemióticos segundo Lenharo (2016)

A tese intitulada “Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social”, 2016, de Rayane Isadora Lenharo discute acerca a partir de práticas dos multiletramentos por meio da participação social dos alunos envolvidos na pesquisa.

O estudo fundamentou-se no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2012; Dolz; Schneuwly, 2004) e na Pedagogia dos Multiletramentos, destacando a relevância de práticas sociais dos alunos que promovam a inclusão por meio de abordagens que integrem diferentes formas de letramento. Além disso, ressalta-se que o estudo apresentou as Capacidades de Linguagem – CL mobilizadas pelos alunos e analisadas pela sequência didática proposta para a interpretação dos dados. Esses, por sua vez, foram associados às diretrizes que embasam metodologicamente a Pedagogia dos Multiletramentos, a saber:

- **Prática Situada:** Esse aspecto da pedagogia se caracteriza pela participação em práticas relevantes, inseridas em uma comunidade de aprendizes que assumem diversos papéis, de acordo com suas vivências e contextos de origem. (Cazden, Courtney et al, 2021).
- **Posicionamento Crítico:** Consiste em apoiar os alunos na compreensão crítica das dimensões sociais, culturais e ideológicas do conhecimento e da prática, promovendo uma reflexão que questione o que já foi aprendido e naturalizado. (Cazden, Courtney et al, 2021).
- **Instrução Explícita/Aberta:** Envolve ações planejadas de professores e especialistas que orientam a aprendizagem, destacando aspectos essenciais das experiências dos alunos e utilizando metalinguagens para integrar saberes e tornar a prática mais eficaz. (Cazden, Courtney et al, 2021).
- **Prática Transformadora:** Propõe-se uma avaliação contextualizada, voltada tanto para os alunos quanto para os processos de aprendizagem, os quais devem ser constantemente ajustados com base nos resultados dessa avaliação. (Cazden, Courtney et al., 2021).

Em síntese, os quatro pilares supracitados, que embasam a Pedagogia dos Multiletramentos, contribuem para fomentar as práticas escolares/didáticas de forma inclusiva, contextualizada e alinhada às demandas sociais e culturais que envolvem os diferentes letramentos.

Apoiando-se no Interacionismo Sociodiscursivo, a autora retoma Bronckart (2012, p. 137), para quem os gêneros de texto são “produtos da atividade de linguagem em funcionamento [...], organizados em função de seus objetivos, interesses e questões específicas”. Essa compreensão amplia o horizonte do ensino de língua ao evidenciar que cada gênero emerge de práticas sociais concretas, carregando intencionalidades, modos de agir e formas de significação próprias; por isso, torna-se fundamento para uma abordagem situada e crítica, em que ensinar língua implica analisar como os usos reais da linguagem organizam a experiência humana e estruturam modos de participação crítica no mundo.

Nessa perspectiva, a autora enfatiza a relevância de um ensino de línguas orientado por sequências didáticas, conforme proposto por Dolz e Schneuwly (2004), entendendo-as como dispositivos pedagógicos que organizam, de forma progressiva e intencional, o trabalho com os gêneros textuais, permitindo que os estudantes avancem na compreensão, no uso e na reflexão sobre a linguagem em contextos reais de interação.

as SD são conjuntos de atividades que apresentam um número definido de objetivos e buscam proporcionar oportunidades e instrumentos de aprendizagem de operações de linguagem que se voltem para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Ainda segundo os autores, as atividades propostas com gêneros devem propiciar o desenvolvimento de três capacidades: capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD), e capacidades linguístico-discursivas (CLD). De acordo com Cristovão e Stutz (2011, p. 3) “embora essas capacidades estejam dispostas separadamente, elas são interligadas e contribuem para que o aluno se aproprie de gêneros textuais orais ou escritos de forma global” (Lenharo, 2016, p. 29).

Em linhas gerais, a autora Lenharo (2016), amparando-se em Cristovão e Stutz (2011), traça caracterizações acerca dessas capacidades.

- ✓ **CA: (Capacidades de Ação):** dizem respeito à compreensão do contexto em que o texto é produzido, considerando aspectos como quem o escreve, para quem se destina, sua função social, além do tempo, local e motivo da produção.
- ✓ **CD: (Capacidades Discursivas):** referem-se ao planejamento geral do conteúdo, incluindo a seleção de tipos de texto e formas discursivas adequadas ao gênero.
- ✓ **CLD: (Capacidades Linguístico-Discursivas):** envolvem a análise das escolhas linguísticas realizadas na construção do texto.
- ✓ **CS: (Capacidades de significação):** englobam o aspecto ideológico e considera o(s) sentido(s) mais amplo(s) da atividade como um todo.

Apoiando-se em Dolz (2015), Lenharo (2016) destaca a perspectiva da multimodalidade/multiletramentos, ponto esse de maior convergência para a análise desta pesquisa em questão. Para Dolz (2015), a relação entre imagens e textos proporciona diferentes semioses, provocando pontos/interpretações distintos(as). O autor também discorre, ainda,

sobre a não internalização desses recursos semióticos por parte dos alunos, que ainda apresentam dificuldades em relacionar as semioses que são encontradas nos textos veiculados nas plataformas digitais. Assim, o autor considera, a partir dessa problematização, uma outra categoria, a de Capacidades Multissemióticas – CMS. Em conformidade com Lenharo (2016, p. 30-31):

[...] tais capacidades desempenham papel central quando da análise de textos que apresentam materialidades sonoras, digitais e visuais e, portanto, essa categoria se faz de extrema relevância para a análise de um trabalho desenvolvido na perspectiva dos multiletramentos.

Em consonância, Lenharo (2016) apresentou algumas categorias e critérios relativos às capacidades de linguagem, desenvolvidos por pesquisadores do ISD e propôs a ampliação dessas categorias a partir da análise dos dados de pesquisa em sua tese. Cumpre ressaltar que apresentaremos, aqui, as categorias ampliadas, pois o foco desta pesquisa é a investigação de

Quadro 6 - Capacidades Multissemióticas propostas por Lenharo (2016).

CMS (Capacidades Multissemióticas) Citadas por Dolz (2015) e categorizadas por Cristovão e Lenharo (no prelo)	(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero; (2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens; (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos; (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca. (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.
---	--

Fonte: Lenharo (2023, p. 121)¹⁸.

Ao analisar as Capacidades Multissemióticas – CMS, nota-se que elas têm relação com a Pedagogia dos Multiletramentos, uma vez que enfoca características não verbais dos gêneros textuais. Assim, elas fomentam a compreensão acerca das semioses presentes nos elementos não verbais.

b) Leitura de textos multissemióticos segundo Gomes (2017)

Conforme os estudos propostos por Gomes (2017), a partir de sua tese “Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de

¹⁸ As capacidades foram ampliadas por Cristovão e Lenharo em 2016 (no prelo) e publicadas no livro Multiletramentos, Tecnologia e Aprendizagem (2023, p. 121).

língua portuguesa do ensino médio” e de seu artigo “Gêneros multissemióticos e ensino: uma matriz de leitura”, ainda há poucas pesquisas que discutem metodologias para trabalhar a leitura de gêneros textuais/discursivos multissemióticos, a partir da perspectiva do letramento escolar. Nessa direção, pensando na relação das linguagens com os leitores e no contexto da formação de novos perfis leitores, o pesquisador assevera o que Santaella (2014a) salienta:

fora e além do livro, há uma multiplicidade de tipos de leitores, multiplicidade, aliás, que vem aumentando historicamente. Além do leitor da imagem, no desenho, pintura, gravura, fotografia, há também o leitor do jornal, revistas. Há ainda o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, a floresta de signos de que já falava Baudelaire. Esse leitor só pode se movimentar no ambiente urbano das grandes metrópoles porque lê os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc. Como se não bastasse, há ainda o leitor-espectador da imagem em movimento, no cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica e o leitor do texto escrito que, do papel, saltou para a superfície das telas do computador [...] Do leitor movente, o leitor ubíquo herdou a capacidade de ler e transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam, enfim esse leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se ao nomadismo próprio da aceleração e burburinho do mundo no qual circula em carros, transportes coletivos e velozmente a pé [...] um tipo de leitor não leva o outro ao desaparecimento. Cada um deles aciona habilidades cognitivas específicas de modo que um não pode substituir o outro. Cada um deles contribui de modo diferencial para a formação de um leitor provido de habilidades cognitivas cada vez mais híbridas e cada vez mais ricas (Gomes (2017) *apud* Santaella (2014a), p. 28-36).

Em decorrência disso, a leitura, na contemporaneidade, deve ser concebida em sua multiplicidade, que transcende o livro impresso, abrangendo também as linguagens digitais. Diante desse cenário, essa diversidade de práticas leitoras impõe ao sujeito o progresso de habilidades cognitivas variadas, articuladas de maneira complementar. Assim sendo, a discussão dos autores citados não versa para a substituição de um tipo de leitura, mas da constituição de um leitor híbrido, apto a trafegar entre os diferentes sistemas e signos. Por conseguinte, isso demanda transformações culturais e tecnológicas, além da reconfiguração dos modos de ensinar e aprender a ler.

A partir dessa importante discussão sobre o ensino da leitura numa concepção hipermoderna, Gomes (2017) traçou um percurso teórico-metodológico relevante para a leitura de textos multissemióticos. Inicialmente, ele discute a leitura numa perspectiva multissemiótica, fundamentando-se em teorias que exploram a multissemiose e as linguagens híbridas. Em segundo ponto, apresenta os conceitos de intercalação e hibridismo numa abordagem bakhtiniana, destacando-os como elementos essenciais para a compreensão dos textos que articulam diferentes sistemas de signos. Para além dessas colocações, o pesquisador apresenta uma proposta de matriz de capacidades de leitura e expectativas de aprendizagem

voltadas para o trabalho com gêneros multissemióticos/multimodais, por meio de veículos de suporte impressos e digitais e os efeitos de sentido que são produzidos. Essa matriz tem como propósito auxiliar professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio no trabalho com a leitura de gêneros multissemióticos.

As discussões propostas pelo referido anteriormente também se tornaram objeto de estudo no campo da Linguística Aplicada a partir dos estudos oriundos do Grupo de Nova Londres (1996), ampliando a noção de multiletramentos/multiplicidade linguística e cultural. Nesse sentido, além da contribuição dos estudos do letramento para o ensino da leitura de textos multissemióticos, Gomes (2017) amparou-se também na teoria de Santaella (2012), ao tratar a respeito da integração de linguagens/semioses em textos multissemióticos. Santaella (2012) apresenta algumas relações entre texto e imagem, como: as relações sintáticas, as relações semânticas e as relações pragmáticas. Ressalta-se que o estudo de Gomes (2017) analisa e discute apenas as relações semânticas, a saber:

a) dominância (dependendo do tipo de enunciado/texto, ora a linguagem/semiose verbal escrita domina no nível informativo, ora a linguagem/visual predomina, isto é, no querer-dizer enunciativo-discursivo e ideológico do texto há uma sobrevalorização de uma das duas linguagens/semioses [...]) **b) redundância**, isto é, quando há a repetição de informações no textual e na imagem daquilo que é visto e lido, o que contribui, conforme a autora, para a memorização do que é dito, sendo que nesse caso a imagem tem um papel inferior ao texto escrito. [...] **c) complementaridade**, que ocorre quando a imagem e o texto têm a mesma importância, ou seja, a linguagem visual (imagem) integra-se à linguagem verbal (escrita) e juntas constituem o nível informativo do gênero [...] **d) discrepância ou contradição**, quando a combinação é equivocada ou desviante, pois, em alguns casos, a disposição, lado a lado, da imagem e do texto, não significa que se trata de adição de informações (Gomes, 2017, p. 60-61).

As categorias propostas por Santaella (2012) são relevantes para analisar textos multissemióticos, pois envolvem diferentes linguagens que podem coexistir em gêneros tanto impressos quanto digitais. Por outro lado, embora Rojo (2013) trace críticas às caracterizações da autora, ao considerar que privilegia às formas e as relações entre linguagens/semioses em detrimento dos temas e das significações, reconhece que as descrições ajudam no processo de hibridização, aproximando-se mais das condições de produção, recepção e circulação das linguagens, que constituem os textos/enunciados contemporâneos.

De acordo com esse panorama, a matriz de capacidades/habilidades de leitura foi baseada a partir do estudo de algumas correntes teóricas, como: Gênero Discursivo (Bakhtin); Letramento e Multiletramentos (Rojo; Kleiman; Gee; Barton; Hamilton; Heath, ANO); Multimodalidade e Multissemiose (Santaella; Kress; Van Leeuwen; New London Group, ANO) e Avaliação e ensino de leitura (Ribeiro e Coscarelli).

A proposta de matriz de leitura apresentada por Gomes (2017) é diferente das matrizes utilizadas por exames de larga escola, como o ENEM – que mede habilidades genéricas e fragmentadas. O pesquisador foca na complexidade dos processos de letramento e em contexto que envolvem múltiplas linguagens e suportes. Assim, o autor defende que tais matrizes avaliativas, embora eficazes para seus fins institucionais, carecem de densidade teórica e abrangência para abarcar as capacidades interpretativas exigidas por textos constituídos pela articulação de diferentes sistemas semióticos.

Em face do exposto, a matriz é dinâmica e aberta, valorizando a multiplicidade de práticas de leitura, além de considerá-la uma prática social e situada. Nesse sentido, a leitura de textos multissemióticos demanda a ativação de múltiplas competências: cognitivas, discursivas, sociais e ideológicas, que, articuladas, tornam possível a produção de sentidos em contextos comunicacionais diversos e complexos.

Assim, a matriz delineada não se propõe a ser prescritiva ou definitiva, mas uma base flexível para subsidiar práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento de letramentos críticos e protagonistas. Ela contempla dimensões essenciais da leitura contemporânea, considerando desde o letramento impresso até o digital, e reconhece os efeitos de sentido oriundos da interação entre as linguagens verbal, visual, sonora, espacial e cinética. A partir dessa abordagem, a leitura passa a ser concebida como uma atividade situada, plural e dialógica, refletindo a complexidade dos gêneros discursivos multissemióticos que circulam na sociedade atual.

Tais dimensões podem ser observadas na matriz sugerida pelo autor supracitado (Quadro 7).

Quadro 7 – Capacidades Multissemióticas propostas por Gomes (2017).

PROPOSTA DE MATRIZ (PROTÓTIPO) COM CAPACIDADES DE LEITURA DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS		
	CLD 1	✓ Reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/semiose verbal quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos.
	CLD 2	✓ Retomar, durante a leitura de textos de gêneros multissemióticos, elementos textuais (escritos), objetivando a compreensão desses, mas articulados a outras semioses na constituição da significação/compreensão, preenchendo lacunas na semiose/linguagem visual.
	CLD 3	✓ Ativar conhecimento de mundo sobre os textos de gênero multissemiótico previamente à leitura, colocando esse conhecimento em relação àquele utilizado pelo autor para elaboração do texto. Caso essa sincronidade falhe, haverá uma lacuna na compreensão, que será preenchida por outras estratégias de caráter inferencial.
	CLD 4	✓ Antecipar ou fazer predicação de conteúdos ou de propriedades do texto do gênero multissemiótico: finalidades, esfera de comunicação, suporte e disposição na página (títulos, legendas, etc.)

CLD 5	✓ Checar hipóteses na leitura de textos multissemióticos: ao longo da leitura, o leitor checa suas hipóteses, as quais, no caso de textos de gêneros multissemióticos, podem ser relacionadas, em uma primeira instância, somente com a semiose/linguagem verbal ou visual ou sonora, mas para
CLD 6	✓ Localizar e/ou retomar (cópia) de informações tanto visuais, quanto escritas ou a partir de áudio, objetivando buscar informações relevantes para depois utilizá-las de maneira organizada na compreensão geral do texto multissemiótico.
CLD 7	✓ Comparar informações ao longo da leitura do texto multissemiótico, observando a disposição espacial, como por exemplo, em um infográfico em que a informação é mais saliente, em alguns casos, na parte visual, o que ajuda na construção de sentidos a esse gênero.
CLD 8	✓ Realizar generalizações a partir do texto multissemiótico (conclusões gerais sobre fatos, fenômenos etc. Após análise de informações pertinentes): esta é uma das estratégias mais importantes para sínteses resultantes de leitura por meio de repetições, exemplos, enumerações etc.
CLD 9	✓ Produzir inferências locais em relação à semiose visual: é uma estratégia inferencial acessada no caso de lacunas de compreensão, que acontece quando, por exemplo, desconhecemos uma palavra ou uma estrutura. Em geral, preenchemos tais lacunas recorrendo ao contexto imediato (contexto) do texto (frase, período, parágrafo) e ao significado anteriormente construído, no caso recorreríamos a semiose visual, verificando o que é possível inferir a partir do que é proposto para a construção de efeitos de sentidos.
CLD 10	✓ Produzir inferências globais no gênero multissemiótico: o leitor lança mão das pistas deixadas pelo autor e do seu conhecimento de mundo para compreender os não-ditos do texto, os implícitos e pressupostos a fim de construir significados.
CLD 11	✓ Verificar como o <i>design</i> visual dos gêneros multissemióticos influencia na manutenção de certas ideologias na/para compreensão das informações.
CLD 12	✓ Reconhecer a hierarquização das informações presentes nos textos de gêneros multissemióticos. Ora algumas informações são mais salientes na semiose verbal, ora na imagética e ora a integração das semioses direciona a significados multiplicativos, considerando-se os objetivos da leitura.
CLD 13	✓ Percepção/reconhecimento de outras linguagens/semioses como constitutivas para elaboração de sentidos nos gêneros multissemióticos e que contribuem para compreensão dos sentidos e ideologias presentes nos textos.
CLD 14	✓ Reconhecer recursos semióticos/semioses que são usados nos textos/gêneros, articulando-os com contextos mais amplos para além do texto (significado desses recursos em contextos institucionais, históricos, culturais específicos).
CLD 15	✓ Observar e selecionar elementos da sintaxe visual, de modo a organizar as informações relevantes à construção da significação.
CLD 16	✓ Recuperar o contexto de produção do texto multissemiótico: quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele.
CLD 17	✓ Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático dos textos multissemióticos): Ler um texto é em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas.

CLD 18	✓ Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo dos textos multissemióticos): Perceber um discurso é em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso.
CLD 19	✓ Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita.
CLD 20	✓ Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas em relação ao texto de gêneros multissemióticos: Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. E isso pode, inclusive, interromper a leitura ou levar a muitos outros textos.
CLD 21	✓ Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos a partir dos textos de gêneros multissemióticos, tendo por base o <i>design</i> do gênero em sua estrutura composicional, ou seja, discutimos com o texto, discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias, avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que poderá levar a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto.
CLD 22	✓ Reconhecer, a partir tanto da semiose verbal quanto visual e da hibridização dessas semioses, situações sociais de inclusão ou exclusão a partir do tema (ideológico) proposto no texto, como por exemplo, que leve à ideia de que determinadas culturas são superiores a outras ou ao reconhecimento de questões multiculturais e interculturais, que reconhecem a pluralidade cultural e suas diferenças inerentes.
CLD 23	✓ Identificar como a disposição dos elementos imagéticos privilegia ou induz o leitor a alguma interpretação axiológica/valorativa específica a determinada posição ideológica.
CLD 24	✓ Compreender de que forma determinados padrões são postos/legitimados no texto multissemiótico, como por exemplo, uma representação da ideia de família “modelo” constituída por pessoas heteroafetivas, brancas e ricas.
CLD 25	✓ Apresentar ou expressar visão pessoal/crítica e estética do <i>projeto de design visual</i> do texto multissemiótico por meio de um processo dialógico (concordando, refutando, completando, negociando, ressignificando) o que é posto para compreensão e construção de sentidos.
CLD 26	✓ Identificar e se posicionar criticamente em relação às ideologias que estão presentes nos gêneros multissemióticos, questionando o gênero a partir de indagações como: Por que isto existe ou acontece; qual é o seu propósito? aos interesses de quem serve? os interesses de quem são frustrados; como funciona esse discurso socialmente? é necessário que funcione da maneira como está ou poderia ser feito de uma maneira diferente e melhor?
CLD 27	✓ Estabelecer relações entre partes do texto multissemiótico, identificando a partir das modalidades de linguagens/semioses repetições ou substituições que contribuem para a continuidade temática.

Fonte: Gomes (2017, p. 71-74).

Essa proposta contribui de forma significativa para o campo da educação, ao oferecer subsídios teóricos e práticos que ampliam a noção de leitura e orientam o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas da cultura contemporânea.

4.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

Ao pensar a atuação/formação docente para o trabalho com a leitura de textos multissemióticos no contexto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, é preciso analisar as demandas formativas para o encaminhamento de práticas metodológicas que considerem a produção, circulação e recepção desses gêneros textuais. Diante de tal cenário, é relevante refletir e discutir sobre pressupostos teórico-metodológicos que embasam este trabalho, ressignificando-os, diante das exigências da sociedade moderna.

Sob esse aspecto, é inegável que a docência deve ser continuamente analisada de forma crítica, pensando em sua dimensão social, que requer adaptações às transformações coletivas. Com tais mudanças, surge a necessidade de adotar metodologias mais interativas e diversificadas nos ambientes escolares. Dessa forma, é preciso o direcionamento e a análise das potencialidades que as diferentes semioses relacionadas aos textos multissemióticos pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura com dimensões necessárias a essa realidade, pautando-se na perspectiva dos multiletramentos/multimodalidade.

Nesse cenário, as contribuições da Linguística Aplicada voltadas para o ensino de línguas e a formação de professores podem servir de base para uma reflexão que considere as particularidades das práticas de linguagem sob uma abordagem discursiva. De acordo com a autora Moita Lopes (2006, p. 102), “a Linguística Aplicada tem como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial”. Logo, ao refletir sobre o ensino da linguagem, é possível reavaliar novas práticas didáticas, tomando como pressuposto os usos sociais das múltiplas linguagens em diferentes contextos. Para a autora supracitada (Moita Lopes, 2006), as mudanças sociais interferem no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, Leffa (2001) pontua que a Linguística Aplicada assume que a formação de professores vai além de um simples treinamento, pois envolve o engajamento reflexivo do (futuro) docente, considerando o embasamento teórico como alicerce para as atividades dos professores. Nessa direção, a LA considera a formação profissional como um processo reflexivo.

A partir das considerações até agora apontadas, ressaltamos a importância de discutir a formação de professores no contexto da Educação Básica acerca da leitura em uma concepção multissemiótica, uma vez que esses textos (multissemióticos/multimodais) circulam socialmente. Villarta-Neder e Ferreira (2019) traçam considerações pertinentes sobre essa temática, ao abordarem que:

encaminhamentos didático-metodológicos adotados pelo professor, notadamente, estão assentados em suas referências, que advêm de suas experiências ou de seus saberes. Assim, os cursos de formação de professores terão de corresponder, em suas especificidades de área e em sua responsabilidade política, às exigências sociais para a formação de cidadãos que possam, efetivamente, ler, escutar e produzir textos que integrem, em sua unidade, vários sistemas sógnicos e as modalidades oral e escrita da semiose da língua e posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas ‘que pretendam denunciar, expor uma problemática ou ‘convocar’ para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos’ (Brasil, 2018, p. 145). Desse modo, a criação de momentos de discussão que favoreçam o aperfeiçoamento de competências docentes relacionadas à leitura e à produção de gêneros multissemióticos que circulem nos diferentes espaços sociais pode contribuir para uma formação que apresente simetria entre a própria formação e as demandas da sociedade da informação. [...] podemos considerar que uma análise pedagógica voltada para a formação de leitores na escola está, de forma dialética, ligada à formação de leitores para os multiletramentos, em que as dimensões linguísticas/semióticas, textuais, discursivas e culturais estejam implicadas (p. 594).

A citação acima elucida que, das exigências contemporâneas, a formação docente deve articular teoria, prática e consciência crítica para desenvolver competências voltadas à leitura e produção de textos multissemióticos. Isso implica considerar as experiências dos professores e responder às demandas sociais por cidadãos críticos. Por conseguinte, o ensino precisa integrar múltiplas linguagens e sentidos em contextos diversos, balizadas pelas concepções da teoria dos multiletramentos. Nesse sentido, “a ação leitora está intrinsecamente relacionada aos modos de conceber o mundo por parte do leitor, que, por sua vez, realiza gestos de interpretação a partir de suas experiências de vida e de leitura (Silva; Ferreira, 2024, p. 62).

Ao discutir sobre direcionamentos relacionados às habilidades de leitura em textos multissemióticos, Rojo (2012) considera dois apontamentos essenciais para as interações sociais: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos. A autora se apoiou nas discussões do Grupo de Nova Londres – GNL e ampliou o conceito proposto pela Pedagogia dos Multiletramentos, “que consiste em uma proposta que abarca atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em um enfoque multissemiótico e multicultural” (Silva; Ferreira, 2024, p. 63). Essas postulações favorecem o desenvolvimento de habilidades essenciais (técnicas e sociais) para que os estudantes possam compreender, a partir de uma análise significativa, diferentes mídias e modos de interação.

Nessa direção, Rojo (2012, p. 21) considera que:

Diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, necessário se faz saber dominar áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, entre outras. Segundo a autora, são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos multiletramentos.

Nesse contexto, adotar uma proposta pedagógica que inclua os variados gêneros presentes na sociedade e suas distintas formas de expressão semiótica pode contribuir para a formação de leitores mais atentos e críticos — tanto em relação à interpretação dos sentidos gerados pela articulação de diferentes linguagens, quanto ao desenvolvimento de uma leitura mais participativa e consciente.

Os direcionamentos até aqui explorados apontam considerações que reforçam a necessidade da formação de professores para a leitura de textos multissemióticos a partir da qualificação de estudantes que possam interagir de modo crítico e participativo na sociedade, valorizando a pluralidade cultural, a variedade de linguagens e a leitura crítica dos textos e discursos presentes nas diversas situações comunicativas. A partir desse encaminhamento, a escola tem papel significativo no desenvolvimento integral/social dos alunos, pois:

reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

A proposta da BNCC pressupõe uma formação alinhada às necessidades da sociedade, priorizando o desenvolvimento de competências voltadas para a convivência harmoniosa, a análise crítica dos saberes escolares, a utilização de estratégias de aprendizagem, o uso consciente das tecnologias nas interações e uma participação ativa, ética e respeitosa na vida social. Como se pode depreender da exposição teórica até aqui, é possível compreender que o trabalho com os textos multissemióticos em sala de permite uma interação dialógica e dialética entre os usos e reflexões acerca da linguagem. Assim, os professores de Língua Portuguesa são desafiados por novos gêneros textuais emergentes do meio digital ao ministrarem suas aulas, necessitando integrá-los ao processo de ensino e aprendizagem. Isso favorece a proficiência e leituras desses gêneros.

Em face do exposto, podemos nos reportar ao posicionamento de Villarta-Neder e Ferreira (2019), quando destacam que a leitura de textos multissemióticos deve considerar tanto a estrutura geral e as características do gênero quanto seus propósitos discursivos. A análise deve incluir os recursos linguísticos e semióticos para orientar a interpretação. Assim, propõe-se uma abordagem que integre conteúdo, forma e contexto de produção e recepção, que contribua para as competências ligadas aos multiletramentos e promova uma leitura ativa e responsiva, capaz de gerar posicionamentos reflexivos e avaliativos por parte do leitor.

Com base nas reflexões e autores mencionados, é possível apontar encaminhamentos teórico-metodológicos que subsidiem a formação/prática docente na leitura de textos multissemióticos no cenário atual. Em primeira concepção, faz-se necessário ressignificar o trabalho com a linguagem, considerando sua perspectiva dialógica e crítica, conforme apontamentos da LA, considerando a teoria dos multiletramentos. Isso implica planejar atividades que contemplem a análise de diferentes sistemas semióticos (verbal, visual, sonoro, gestual, espacial), articulando-os ao contexto de produção e circulação dos textos. O uso de sequências didáticas, oficinas interativas e projetos interdisciplinares pode favorecer essa prática, promovendo não apenas a leitura, mas também a produção e a interpretação crítica desses gêneros.

Tal cenário faz emergir a necessidade de uma formação continuada, uma vez que os professores devem adquirir competências ligadas aos multiletramentos e ao uso das tecnologias digitais de forma eficiente. Por essa razão, destaca-se a importância essencial de manter investimentos constantes na capacitação docente, com foco no uso das TDIC no contexto escolar. Essa capacitação deve contemplar tanto o desenvolvimento de habilidades digitais quanto a compreensão de como integrar essas ferramentas ao currículo, a fim de potencializar o ensino e a aprendizagem, tornando o ambiente educativo mais dinâmico e produtivo.

5 REVISÃO DA LITERATURA: UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE VIDEOANIMAÇÕES

O presente capítulo tem a finalidade de apresentar um panorama das pesquisas realizadas no âmbito de programas de pós-graduação que versam sobre videoanimações, a partir da revisão da literatura, com foco nas características desse gênero e nas suas contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem.

Sob esse prisma, este capítulo representa uma proposta de formação, que compreende um percurso de leituras e de sistematização de pesquisas. Mota Roth (2019, p. 59) cita as:

várias funções da revisão da literatura: utilizar, reconhecer e dar crédito à criação intelectual de outra (os) autoras(es); uma questão básica de ética acadêmica e de consciência sobre o grau de ineditismo da nossa pesquisa, pois demonstramos saber que não estamos "reinventando a roda". Outras funções essenciais da revisão da literatura são: indicar que nos qualificamos como membros de determinada cultura disciplinar por meio da familiaridade com a produção de conhecimento prévia na área; evidenciar que nosso campo de conhecimento já está estabelecido, mas pode e deve receber novas pesquisas; emprestar uma voz de autoridade e posicionamento intelectual ao texto; demonstrar que nossa pesquisa se situa na nossa área de conhecimento (indicando onde e como isso ocorre) e que ela se fundamenta em e estende publicações prévias (explicando onde e como isso se dá) (Feak; Swales, 2009, p. 2).

Assim, a revisão da literatura pode ser vista como o momento em que situamos nosso trabalho, pois, ao citar uma série de estudos prévios que servirão como ponto de partida para nossa pesquisa, “afunilaremos” a discussão, até chegar ao tópico específico que vamos investigar. Por meio da revisão de literatura, reportamos e avaliamos o conhecimento produzido em pesquisas prévias, destacando conceitos, procedimentos, resultados, discussões e conclusões relevantes para o trabalho. Discutimos, portanto, as questões relacionadas ao estado da arte da área em que nossa pesquisa se insere. No entanto, dar crédito aos estudos citados, mostrar familiaridade com o conhecimento produzido na sua área, indicar pertinência do seu trabalho dentro dessa área e autoridade intelectual em um texto escrito não é uma tarefa fácil.

A metodologia delineada considerou um levantamento bibliográfico de publicações, por meio do site de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, em seu banco de Teses e Dissertações, utilizando como descritor o termo “videoanimação”. A busca foi realizada no período entre 20 e 31 de agosto de 2024, considerando o recorte temporal de trabalhos publicados entre 2021 e 2023.

Para embasar a pesquisa e obter uma compreensão mais abrangente sobre o tema em destaque, foram analisadas 11 (onze) pesquisas encontradas, sendo 1 (uma) tese e 10 (dez) dissertações de conteúdos similares ou complementares ao meu estudo, com o fito de fomentar

a construção teórica-metodológica do trabalho. Dessas citadas, salienta-se que 6 (seis) são de Mestrado Profissional em Educação, 4 (quatro) são de Mestrado Acadêmico em Letras e 1 (uma) tese do programa de pós-graduação em Linguística. A seguir, será apresentado um panorama delas, destacando suas implicações ao escopo da pesquisa, uma vez que todos os resultados encontrados contribuem para o desenvolvimento desta dissertação. Logo, não houve necessidade da utilização de critérios para exclusão de algum dos trabalhos.

Os resultados revelam que esses estudos são recentes e mostram discussões alinhadas às demandas dos novos perfis de leitores na sociedade contemporânea, marcados pelas mudanças nas interações sociais (leitores imersivos, interativos, digitais e culturais). Isso requer uma reavaliação das práticas educacionais, que devem abranger tanto os modos de organização e funcionamento das variadas produções textuais que circulam no meio social quanto uma reinterpretação das habilidades linguísticas. Tais capacidades estão sendo redefinidas em função do surgimento e da transformação de gêneros textuais/discursivos emergentes no contexto das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

A revisão dessas produções permite identificar lacunas e enfoques pouco explorados, evitando a saturação de discussões já bem referendadas e elucidadas, permitindo, dessa forma, o enriquecimento das possibilidades de pesquisa no/em estudo e contribuindo com *práxis* educacionais. A seguir, o Quadro 8 – Levantamento de Tese e Dissertações apresenta o panorama das pesquisas levantadas e analisadas.

Quadro 8 – Levantamento de Tese e Dissertações.

	Título	Ano	Tipo de publicação	Autor	Link para acesso
1.	Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades didáticas para o trabalho com o gênero videoanimação.	2021	Dissertação	Silva, Aline Aracy Rodrigues	https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/
2.	O trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula: possibilidades de leitura	2021	Dissertação	Souza, Teciene Cássia de	https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/
3.	O trabalho como princípio educativo e videoanimação em <i>motion graphics</i> no ensino médio integrado	2021	Dissertação	Braga, Osorio Esdras Guimarães	https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/
4.	Uma análise da modalização em uma videoanimação:	2021	Dissertação	Silva, Amanda Jackeline Santos da	https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

	estratégia de construção de sentidos				
5.	Uma análise das metafunções da Gramática do Design Visual em videoanimação: possibilidades para a leitura de textos em movimento	2021	Dissertação	Silva, João Miller da	https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/
6.	Análise da videoanimação <i>Out of sight</i> à luz da Semiótica Social	2022	Dissertação	Lima, Isabela Vieira	https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/
7.	Letramentos docentes: formação, saberes e práticas de ensino	2022	Dissertação	Alves, Isis Brito	https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/
8.	Protocolos de leitura: uma proposta didática para o trabalho com videoanimação	2022	Dissertação	Costa, Marcia Carla Pereira	https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/
9.	Gênero videoanimação e Arquitetura Multimodal: análise semiótica e contribuições para a formação docente	2022	Tese	Fonseca, Jaciluz Dias	https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/
10.	Uma proposta de análise do gênero videoanimação à luz dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa	2022	Dissertação	Belizario, Vanilda Aparecida	https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/
11.	A metafunção interacional: um olhar para as relações dialógicas entre interlocutores	2023	Dissertação	Costa, Heloydecarlo Batista Marques da	https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de pesquisa realizada no site de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em seu banco de Teses e Dissertações.

A seguir, será apresentado um breve panorama de cada uma das pesquisas:

a) Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades didáticas para o trabalho com o gênero videoanimação

A dissertação intitulada “Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades didáticas para o trabalho com o gênero videoanimação”, de Silva (2021) integra o programa de pós-graduação/Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal de Lavras – UFLA.

O objeto de estudo que permeia o desenvolvimento da pesquisa é a exploração das estratégias de leitura em videoanimações. No que tange à organização, a dissertação está organizada da seguinte forma: (i) Considerações iniciais; (iii) Metodologia proposta; três capítulos teóricos: (iv) O ensino da leitura no Brasil: das influências e dos avanços de um percurso histórico; (v) Concepções de leitura: um processo complexo; (vi) Estratégias de leitura; além disso, consta o capítulo (vii) “Gênero videoanimação: Gestos de leitura e os multiletramentos”, que apresenta uma abordagem teórico-metodológica e uma análise da videoanimação *Float*; (viii) Considerações finais; (ix) Referências e o apêndice A – com o produto educacional (caderno pedagógico).

A fim de alcançar os objetivos propostos, o estudo apresenta como embasamento os autores basilares, que formam o referencial teórico, a saber: Solé (1998) para a discussão acerca das estratégias de leitura. Em relação ao gênero videoanimação, a pesquisa se apoia em Ferreira e Villarta-Neder (2020) e Ferreira, Dias e Villarta-Neder (2019). A dissertação também se fundamenta na Teoria da Multimodalidade (Kress; Van Leeuwen; 2006; Pimenta, 2006; Vieira; Silvestre, 2014) e na Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2012).

Cumprir ressaltar que o trabalho apresenta como um dos pontos de relevância a discussão que articula teoria e prática, defendendo que o gênero analisado (videoanimação) integra o cotidiano. Além disso, a autora discorreu acerca das potencialidades para o encaminhamento de práticas de leitura, aperfeiçoando diferentes habilidades de linguagem. As análises desenvolvidas basearam-se na Teoria dos Multiletramentos e no processo de textualização multissemiótica, uma vez que essas dimensões abordam e constituem os modos de organização e funcionamento de uma videoanimação.

Segundo Silva (2021), os gêneros textuais e discursivos não existem de forma isolada; eles compartilham elementos que possibilitam a identificação de suas estruturas, ainda que haja diferenças. No que diz respeito à videoanimação, a pesquisadora o define como um gênero multifacetado, composto por variados recursos e signos, que permite aos criadores envolverem seus interlocutores por meio de escolhas semióticas com grande poder de persuasão.

Outro ponto de pertinência do estudo é a evidência de que o trabalho com videoanimações em sala de aula não se direciona apenas ao público infantil, ou seja, não se limita apenas à contação de histórias. Sua função está para além dessa atividade, visando às oportunidades de explorar distintas habilidades de leitura, além de considerar a organização discursiva e a multiplicidade semiótica dessa modalidade textual.

Sob essa perspectiva, a análise das práticas pedagógicas e a reflexão acerca da relevância da atuação docente permitirão uma reavaliação do processo de ensino e de

aprendizagem da leitura, uma vez que uma reflexão crítica do professor sobre procedimentos metodológicos pode redimensionar os modos de conceber as formas de ensinar, o que culmina em contribuições substanciais para os processos de interação com os textos em contexto escolar.

Ademais, o estudo provoca atenções quanto à utilização do gênero para o aperfeiçoamento das habilidades leitoras, à luz da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e a Matriz de Leitura (Inep), com vistas a sugestões de atividades de leitura que facilitem abordagens didáticas e metodológicas. Dessa forma, a integração das videoanimações na prática pedagógica não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também contribui para uma formação cidadã dos estudantes.

Conforme evidenciado por Silva (2021, p. 31), o trabalho com leitura deve ser planejado “considerando os contextos de produção, de circulação e de recepção dos textos, bem como as múltiplas linguagens constitutivas dos enunciados, em suas várias mídias e semioses”. Em complementaridade, citando Rojo (2004), a autora observa que as habilidades de leitura se destacam e se entrelaçam, influenciando as abordagens de ensino das práticas linguísticas no ambiente escolar.

A partir do aprofundamento da pesquisa em análise, os achados apontam que, embora as escolas brasileiras ainda enfrentem desafios na formação de leitores, as diretrizes baseadas numa perspectiva de uso social da linguagem podem oferecer oportunidades para aprimorar as abordagens e concepções das estratégias de leitura em sala de aula. Por isso, a leitura de videoanimação, gênero esse que possui ampla circulação no ambiente midiático atende aos novos perfis leitores, sendo um desafio para a teoria dos (multi)letramentos. Esse gênero possibilita a exploração das dimensões linguísticas, semióticas, discursivas-ideológicas.

Em face das considerações proeminentes analisadas, é notório que a pesquisa de Silva (2021) se sobrepõe pelos principais pontos discutidos: a análise de videoanimações enriquece o entendimento sobre questões sociais, integra diferentes formas de linguagem, promove uma interação mais dinâmica entre os participantes, favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e contribui para o aprimoramento de habilidades relacionadas aos multiletramentos.

Em linhas gerais, a dissertação contribui para a formação de professores, posto que apresenta estudos sobre a leitura e seu ensino, visando dinamizar a produção de conhecimento sobre estratégias de leitura de textos multissemióticos em uma perspectiva linguístico-semiótica-discursiva. Ademais, o estudo favorece discussões sobre o ensino de línguas em contextos de interações mediadas pelas tecnologias.

b) O trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula: possibilidades de leitura

O estudo em análise pertence ao programa de pós-graduação/Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal de Lavras – UFLA e intitula-se “O trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula: possibilidades de leitura”, de Souza (2021). Quanto à organização, o texto apresenta o seguinte desenho organizacional: (i) Introdução; (ii) Multiletramentos e formação de professores; (iii) Leitura de textos multissemióticos; (iv) O trabalho com o gênero videoanimação; (v) Considerações finais, (vi) Referências e o apêndice A – produto educacional (caderno pedagógico).

O objeto de estudo é a leitura de videoanimações em sala de aula. O trabalho apresentou estratégias teórico-metodológicas que potencializam o processo de produção de sentidos no gênero textual videoanimação, considerando não apenas o texto escrito ou falado, mas também outros gêneros e formas multimodais que fazem parte da nossa vida cotidiana, pautando-se nas exigências de habilidades específicas para a construção do percurso interpretativo.

Para a consecução dos objetivos propostos, a pesquisa ampara-se no seguinte referencial teórico: Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2009); Teoria da Multimodalidade/Semiótica Social; (Dionísio, 2005; 2011; Vieira; Silvestre, 2015; Kress; Van Leeuwen, 2006; Lima e Santos, 2009; Santos; Pimenta, 2014); Gramática do Design Visual – GDV (Kress; Van Leeuwen, 2006; Silva, 2017); Conceito de Capacidades de linguagem (Dolz, 2015; Aguiar Júnior, 2019; Lenharo, 2016; Cristóvão; Stutz, 2011) e discussões sobre o Letramento Crítico (Souza, 2011; Street, 2014; Barbosa; Barros, 2013).

É pertinente apontar que, para destacar a grandeza do gênero textual videoanimação, Souza (2021) ampara-se em Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 82), indicando que os autores contribuem com o pensamento de que “os diferentes recursos devem ser analisados também em sua relação com os demais, considerando as potencialidades para o indiciamento dos sentidos”.

Mediante as concepções do gênero e suas implicações ao ensino, a perspectiva dos Multiletramentos/Multimodalidade é evidenciada na dissertação, tomando como pressuposto o pouco uso dessas teorias em sala de aula. Tão logo essa observação, salienta-se a necessidade do trabalho com as videoanimações nas aulas de Língua Portuguesa, à luz da Base Nacional Comum Curricular, que destaca:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar as experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (Brasil, 2018, p. 67-68).

Em decorrência, os achados deste estudo sugerem que a videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa permite ao professor adotar novas metodologias que aprimoram habilidades de leitura crítica e significativa. Essas formas de ensino ajudam os estudantes a se comunicarem, acessarem informações e resolverem problemas de maneira reflexiva e ética, tanto na vida escolar quanto nas práticas sociais.

Outro ponto de destaque que a pesquisadora desenvolve é a abordagem da leitura como um processo interacionista. A partir dessa concepção, considera-se que o gênero videoanimação possui características que tornam o ensino da leitura mais eficiente. Suas produções curtas permitem revisões que facilitam a análise e a identificação de aspectos implícitos. Ademais, fomenta o pensamento crítico e estimula uma participação mais engajada nas atividades escolares. Tais afirmações relacionam-se às normativas impostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), que mencionam mudanças que impõem novas demandas às escolas, ofertando currículos baseados em competências e habilidades¹⁹.

A partir de um panorama da análise da dissertação, os pontos de maior expressividade encontrados são: a) necessidade de o professor trabalhar com textos multissemióticos em sala de aula, como videoanimações, devido à sua circulação e importância na sociedade da informação e comunicação; b) a superação da primazia dada aos textos verbais escritos nas práticas escolares, incentivando a exploração de recursos multissemióticos e multimodais; c) a importância de formar leitores proficientes e críticos capazes de compreender textos com múltiplas linguagens, percebendo as escolhas de linguagem e seus efeitos de sentido; d) a aplicação de conceitos da Teoria da Multimodalidade e da Semiótica Social para analisar como diferentes modos semióticos (verbais, visuais, sonoros, etc.) interagem na construção do significado dos textos; e) a contribuição da Gramática do Design Visual (GDV) para a análise e leitura de imagens e textos visuais, incluindo (e adaptando para) textos em movimento como a videoanimação e f) a reflexão sobre as capacidades de linguagem.

Das considerações arroladas a partir deste estudo, é importante destacar, de forma sucinta, pontos que são essenciais para a formação de docentes, tendo em vista a contribuição da pesquisa para a educação básica, como: sistematização de estratégias teórico-metodológicas para a leitura de videoanimações e outros textos multissemióticos, oferecendo um "como" fazer, que pode ser um desafio para os docentes; incentiva o professor a ir além do livro didático

¹⁹ Segundo a BNCC, **Competências** são mais amplas, englobando **conhecimentos**, **habilidades** e **atitudes**, e dizem respeito à capacidade de **aplicar o que se sabe** em contextos diversos e complexos. **Habilidades** são mais específicas e referem-se a **ações concretas** ou **tarefas** que o aluno deve ser capaz de realizar dentro de cada área do conhecimento.

tradicional, explorando a diversidade textual do cotidiano dos alunos e adaptando as propostas à realidade da comunidade escolar; a ênfase do professor como pesquisador/reflexivo, que busca solucionar dificuldades e ampliar conhecimentos em sua prática diária, inclusive pela produção e análise de materiais didáticos.

Em suma, a partir dos resultados, fica evidenciada a necessidade dos educadores em buscar fundamentos teóricos e metodológicos que incorporem práticas de linguagem envolvendo gêneros textuais/discursivos – incluindo textos multissemióticos – para promover eficazmente o desenvolvimento de habilidades ligadas aos multiletramentos. Nessa linha didática, as videoanimações ganham destaque por atenderem a essas demandas.

c) O trabalho como princípio educativo e videoanimação em *motion graphics* no ensino médio integrado

O estudo “O trabalho como princípio educativo e videoanimação em *motion graphics* no ensino médio integrado”, de Braga (2021), é parte do programa de pós-graduação/Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Norte de Minas Gerais – *campus* Montes Claros. A pesquisa foi estruturada em quatro seções: (i) Introdução; (ii) Percurso Teórico-Metodológico; (iii) Produto Educacional, (iv) Considerações finais.

A dissertação se fundamenta em uma revisão bibliográfica, baseada em diversos autores, que se destacam: Saviani, Antunes, Ciavatta e Kuenzer, segundo proposta de Lakatos, e análise de documentos, como a lei de criação dos Institutos Federais - Lei nº 11.892/2008, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012 e, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Diretrizes Institucionais para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Regulamento dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Plano de Curso de 2017 do Curso Técnico em Informática e o Projeto Pedagógico de Curso de 2019 do Curso Técnico em Química, ambos integrados ao ensino médio, conforme perspectiva metodológica de Severino.

A abordagem adotada neste trabalho traz novos entendimentos ao universo das videoanimações, uma vez que versa sobre sua potencialidade diante da técnica em *motion graphics*²⁰, associando-a às *práxis* educacionais, com foco no ensino médio integrado, tendo como objetivo geral “apresentar uma discussão do ensino médio integrado na perspectiva de superação da formação dos estudantes para o mercado de trabalho, promovendo sujeitos críticos e emancipados”.

²⁰ **Motion graphics** (ou **motion graphic design**) é uma técnica de design visual que combina **elementos gráficos, movimento e som** para criar animações, vídeos e efeitos visuais dinâmicos.

Convém observar que, de acordo com Braga (2021, p. 55-56) a “videoanimação em *motion graphics* foi baseada na adequação e efetividade desse formato de produto educacional perante o público juvenil, [...], como linguagem tecnológica muito utilizada pelos jovens, seja para estudar ou interagir socialmente”.

Essa perspectiva evidencia que a estratégia de escolha da abordagem do gênero por meio dos *motion graphics* é relevante, tomando como pressuposto sua capacidade de representatividade, principalmente no contexto da comunidade moderna, marcada por um acelerado processo de transformação e mudança, não somente no aspecto da materialidade, mas também no aspecto da imaterialidade.

Conforme evidenciado por Braga (2021):

os termos “videoanimação” ou simplesmente “animação” referem-se à técnica e, ao mesmo tempo, a um gênero, ou seja, a técnica que simula o movimento de gráficos, imagens, desenhos ou personagens por meio de recursos mecânicos, eletrônicos, computadores e informática, também, caracteriza a origem do gênero animação (Braga, 2021, p. 58).

É importante apontar que, embora o termo “*motion graphics*”, em inglês, signifique literalmente “gráficos em movimento”, ele descreve uma técnica que integra gráficos, imagens animadas e áudio com computação gráfica. O objetivo é criar a ilusão de movimento e dinamismo na apresentação. O autor, apoiando-se em Sagatio (2019, p. 158) esclarece que:

O *motion graphics* é animação, mas nem toda animação é caracterizada por ser um *motion graphics*. Talvez a diferença mais latente entre o que é animação e o *motion graphics* seja o fato de que nas animações tradicionais sempre vamos ter um personagem identificado; já no *motion graphics*, não; qualquer elemento pode ser animado fazendo com que a hibridação eliquidez do tema perpassem por várias camadas técnicas que envolvem texto, formas geométricas, fotografia, ilustração, vídeos, animações, sons e ruídos.

Como se observa, esse tipo de vídeo é resultado de um processo histórico, artístico e cultural de representar conteúdos por meio de imagens em movimento, além de ser eficaz na transmissão de temas essenciais para a formação dos estudantes, conforme seu propósito e sucesso.

Um ponto relevante do estudo é o direcionamento de que o trabalho com videoanimações contribui com dinâmicas educacionais, além de promover a percepção em relação ao princípio educativo. O autor defende que o ensino médio integrado coloca o trabalho no centro do processo educativo, destacando que ele vai além de uma mera atividade produtiva. Em vista disso, essa prática pedagógica é fundamental para a geração de conhecimento, para a formação da sociabilidade e para o desenvolvimento educacional, desenvolvendo habilidades e valores essenciais.

Diante do que foi exposto, é relevante apontar um dos pontos de destaque sobre a temática, tal como: o trabalho como princípio educativo é entendido como base para a formação humana e como prática social que molda e transforma a existência. O ensino médio integrado propõe uma formação ampla, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura, com o objetivo de ir além da preparação apenas para o mercado.

Ademais, sobleva-se também a análise da diferença entre formar para o mundo do trabalho, uma dimensão mais ampla e transformadora e formar para o mercado de trabalho voltada para o emprego e inserida na lógica capitalista. O estudo identificou que os alunos ingressantes no ensino médio integrado apresentam dificuldades para compreender o conceito de trabalho como princípio educativo e temas relacionados, apesar de esses conteúdos estarem presentes no Projeto Pedagógico do curso.

De modo geral, embora a pesquisa não detalhe especificamente as contribuições para a formação de professores, pode-se inferir que a dissertação analisada, a partir de seus resultados, traz colaborações para o campo das produções acadêmicas na área de educação profissional e tecnológica, especialmente ao abordar a integração no ensino médio. Além disso, o estudo destacou o trabalho como um princípio educativo essencial, evidenciando a relação dinâmica entre trabalho e educação, que é crucial para a transformação do estudante, do trabalhador e da realidade social.

d) Uma análise da modalização em uma videoanimação: estratégia de construção de sentidos

A dissertação “Uma análise da modalização em uma videoanimação: estratégia de construção de sentidos”, de Silva (2021), foi desenvolvida no programa de pós-graduação em Letras, área de concentração em Linguagem, Cultura e Sociedade, na Universidade Federal de Lavras – UFLA. O estudo está organizado em duas partes principais: (i) Embasamento teórico (que contempla a Introdução e outros capítulos que destacam os apontamentos teóricos); (ii) Análise e consideração do corpus/Considerações finais.

Para atingir os objetivos propostos, a dissertação amparou-se em algumas teorias, balizadas por autores, que são: Teoria da GDV (Gramática do Design Visual), de Kress e van Leeuwen, assim como trabalhos de Silva, Brito e Pimenta; Modalização como fenômeno discursivo, com base em Bronckart, Castilho e Castilho, Neves, e Koch; Estudos sobre textos multissemióticos, por autores como Silvestre e Vieira, Segato, e Rojo e Moura; Pressupostos sobre o gênero Videoanimação, citando Ferreira e Almeida, Rodrigues, Dias, Silva e Silveira.

O objeto de estudo da pesquisa é a análise do fenômeno da modalização em textos multissemióticos em movimento, com foco restrito no gênero videoanimação, com vistas a

ampliar o estudo das modalidades preconizadas pela Gramática do Design Visual – GDV.

Um dos pontos relevantes no trabalho é que Silva (2021) se propõe à caracterização da videoanimação, traçando-a como um gênero discursivo, que apresenta uma complexidade significativa devido à associação de diversos recursos semióticos. Esses elementos são cuidadosamente escolhidos pelos produtores para engajar os espectadores por meio de uma multiplicidade de signos que, quando combinados, colaboram para a construção do sentido global do texto.

Em convergência, Geraldi (2015) e Silva (2021) destacam que a compreensão dos gêneros discursivos vai além de sua estrutura formal, exigindo também a análise da criatividade do autor. Esse, ao criar enunciados, utiliza diversas formas de signos que devem ser considerados no contexto das condições de produção, circulação e recepção, o que contribui para a construção do seu projeto comunicativo. Logo, a junção dos recursos multissemióticos pode despertar o interesse dos leitores.

Diante de tais proposições, investigar os processos de textualização de textos multissemióticos em movimento, especialmente as videoanimações, pode oferecer *insights*²¹ valiosos que estimulam um desenvolvimento mais eficaz das habilidades de leitura, tomando como premissa as modalizações do gênero.

A autora, citando Castilho e Castilho (2002), destaca que a modalização se refere à maneira como um conteúdo é apresentado, ao nível de envolvimento do enunciadador com o assunto e às perspectivas sobre o que está sendo comunicado. Em outras palavras, por meio da modalização, o falante revela sua relação com o conteúdo proposicional, indicando, assim, o grau de certeza ou expressando seu julgamento sobre as formas de verbalização do que está sendo dito.

Ainda, apoiando-se em Neves (1996), a pesquisadora reforça a ideia de que, durante a interação verbal, os interlocutores estruturam a mensagem e definem seus papéis dentro do processo de comunicação. Dessa forma, eles podem adotar posições como doador, solicitador, afirmador, questionador, respondente, entre outras, podendo ou não destacar essas funções em seu discurso.

Outra discussão revela a importância desse gênero discursivo na comunicação contemporânea. A capacidade dos modalizadores de enfatizar diferentes aspectos do enunciado coopera significativamente para a eficácia do discurso, influenciando a recepção e interpretação do público. Analisar o recurso da modalização representa uma estratégia para a compreensão

²¹ *Insights: percepções*

de que as escolhas realizadas pelos produtores não são neutras, uma vez que é possível recuperar, a partir de pistas linguísticas e semióticas, posicionamentos e/ou possíveis intencionalidades.

Diante das considerações levantadas, é importante salientar alguns pontos de protagonismo na dissertação, tais como: a) há escassez de estudos sobre textos multissemióticos em movimento na literatura; b) textos multissemióticos, como videoanimações, são compostos por uma pluralidade de recursos semióticos (imagens, cores, sons, movimentos, entre outros) que cooperam para a produção de sentidos e c) A modalização não se limita aos marcadores linguísticos verbais, podendo figurar implicitamente nos textos, incluindo aqueles com múltiplas semioses.

Em síntese, o estudo traz percepções sobre as contribuições à formação de docentes, posto que aponta reflexões relevantes para a área educacional contemporânea. Adicionalmente, destaca a necessidade de novos letramentos (multiletramentos) para a compreensão dos enunciados produzidos nas práticas sociais da linguagem atual e favorece a ampliação do arcabouço teórico sobre a investigação de textos multissemióticos em movimento e modalizadores não verbais, direcionando bases para que educadores possam analisar e utilizar esses textos de forma mais proficiente e crítica em sala de aula.

e) Uma análise das metafunções da Gramática do Design Visual em videoanimação: possibilidades para a leitura de textos em movimento

A pesquisa intitulada “Uma análise das metafunções da gramática do design visual em videoanimação: possibilidades para a leitura de textos em movimento”, de Silva (2021), pertence ao programa de pós-graduação em Letras, área de concentração em Linguagem, Cultura e Sociedade, da Universidade Federal de Lavras – UFLA. O texto está organizado em seis seções: (i) Introdução, (ii) Semiótica social e a teoria da Multimodalidade: novas perspectivas para a prática de leitura; (iii) Metafunções da GDV: possibilidades para o processo de produção de sentidos, (iv) Análise da videoanimação “Snack Attack”; (vi) Considerações finais e Referências.

O estudo se propõe a analisar as metafunções da gramática do design visual em videoanimação, de modo mais específico, busca refletir sobre as possibilidades da GDV para a interpretação de textos em movimento. A videoanimação *Snack attack* (2012) é eleita como o objeto de estudo para demonstrar as contribuições das diferentes linguagens para a produção de sentido, com base nas metafunções da GDV.

A dissertação fundamenta-se, principalmente, nas seguintes teorias e autores: Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (2006); Gênero videoanimação,

com base em estudos de Ferreira, Cardoso e Furtado (2019); Semiótica Social (Lima, 2015); Teoria da Multimodalidade (Kress, 2010; Bergala, 2002; Lima, 2015), entre outros autores.

Um dos pontos enfatizados na pesquisa é a evidência da escassez dos estudos com o gênero videoanimação, fato que chama a atenção, embora seja um tipo textual recorrente ao contexto social da contemporaneidade. Citando Vieira (2008), Silva (2021) discute sobre os suportes/as mídias em que esse gênero circula. Para além do espaço restrito da televisão, esse gênero tem recebido mais visibilidade com o advento da internet, passando a integrar o cotidiano social das pessoas, de modo notadamente representativo.

A abordagem do estudo aponta algumas reflexões expressivas para o desenvolvimento profissional docente, dentre eles: o destaque da importância crescente das imagens e textos multissemióticos na ciência linguística e nas interações sociais, o que demanda novas habilidades de leitura; o gênero videoanimação como um texto multissemiótico recorrente, com potencial para a formação de leitores críticos; comprovações de que a análise da GDV oferece um olhar orientado para a leitura de textos em movimento, ampliando a percepção sobre os recursos semióticos e seus efeitos de sentido.

Citando Ferreira, Leandro e Coe (2019), o autor considera que assistir a uma videoanimação envolve mais do que simplesmente entender a história apresentada. Esse gênero, como muitos outros, requer uma análise que considere o contexto social dos participantes, o objetivo comunicativo (ou projeto enunciativo), o estilo de linguagem, o conteúdo abordado e a estrutura geral da composição. Nesse sentido, a análise de videoanimações pode ser uma abordagem muito eficaz para desenvolver leitores críticos, devido as várias questões que podem ser abordadas na discussão, como a estrutura narrativa, o uso de diferentes linguagens, a diversidade de duração e a exploração de diferentes temas do cotidiano social.

Apoiando-se no estudo realizado por Ferreira e Villarta-Neder (2018), o pesquisador considera que os diferentes recursos semióticos (expressões faciais, postura corporal, atitudes, cores, movimentos, sons, palavras, imagens, diagramação, planos, enquadramentos, saliência, design etc.) sinalizam possibilidades interpretativas. Além disso, os textos congregam um sistema de signos verbais e não verbais, que se organizam nas dimensões linguístico-semióticas e discursivas. “Tal configuração demanda do leitor novas habilidades para a apreensão dos elementos e das combinações sógnicas que participam do processo de produção dos sentidos.” (Ferreira e Villarta-Neder, 2018, p. 70).

Em decorrência, a partir das implicações práticas desenvolvidas com o uso de videoanimações, ressalta-se o aumento da circulação de textos que utilizam diferentes recursos semióticos, facilitados pela democratização do acesso à internet, fato que favorece novos perfis

leitores. Sendo assim, a pesquisa sinaliza que analisar os mecanismos de textualização de videoanimações sob diferentes perspectivas (metafunções) torna o processo de leitura mais produtivo e profícuo, favorecendo o aprimoramento profissional docente.

f) Análise da videoanimação *Out of sight* à luz da Semiótica Social

O trabalho “Análise da videoanimação *Out of sight* à luz da Semiótica Social”, de Lima (2022), integra programa de pós-graduação em Letras, área de concentração em Linguagem, Cultura e Sociedade, da Universidade Federal de Lavras – UFLA. O objeto de estudo é a análise da videoanimação *Out of Sight* (2010), considerando os modos e os recursos semióticos presentes nela e seus potenciais de sentidos na representação social de Chico, uma criança cega. A dissertação está dividida em sete seções: (i) Introdução; (ii) A Linguagem como Semiótica Social: A Teoria e seus Desdobramentos; (iii) A Multimodalidade: Princípios Teóricos; (iv) A Videoanimação e seus Aspectos Audiovisuais; (v) Escolhas Metodológicas¹; (vi) Análise da Videoanimação *Out of Sight* e (vii) Considerações Finais e Referências.

Para a consecução dos objetivos propostos, utilizou-se alguns autores/teorias para a composição do referencial teórico: Hodge e Kress (1988) para retratar a Semiótica Social, Halliday (1978, 1994) - Linguística Sistêmico Funcional (LSF) que serve de base para a Semiótica Social e as metafunções da linguagem (ideacional, interpessoal, textual), além de Campos (2016), Duran (2010), Machado (1993), Martins (2009) e Soares (2009) que contribuem para os estudos sobre o gênero videoanimação, cinema e cultura audiovisual.

Segundo Lima (2022), acerca do gênero elencado:

a videoanimação tem seu design e sua estrutura composicional marcados pela história da arte de animação e do cinema, enquanto que seus processos de produção e recepção – incluindo-se as tecnologias e técnicas envolvidas nesses processos giram em torno, principalmente, do cinema, da televisão e por fim, do vídeo, tendo como perspectiva atual de distribuição as mídias digitais como o Youtube e outros (Lima, 2022, p. 74 - 75).

Cumpra, ainda, demonstrar essa potencialidade de sentido dos recursos semióticos em videoanimações – objeto de análise escolhido - o qual possui objetivos comunicativos diversos também presentes em campanhas publicitárias. Nessa direção, os resultados deste estudo contribuem para entender que a Semiótica Social contribui para a realização de processos de leitura mais aprofundado e proficiente. Conforme Lima (2022, p. 11) “A discussão das dimensões sociais e semióticas pode favorecer a formação de leitores críticos, dadas as possibilidades [...] para a realização de uma leitura responsiva ativa”. Citando Bakhtin (2006), a autora pontua que a interação pressupõe uma posição responsiva em relação aos enunciados do outro, seja para concordar, discordar e/ou completá-lo. Ser responsivo implica não só

responder, como também responder agindo e/ou silenciando.

Uma das abordagens que chama a atenção no trabalho é a constatação que a Semiótica Social contribui para analisar representações em textos multimodais, que as representações podem ser ressignificadas pelo uso inovador de recursos e que produtores constroem seu projeto de dizer pela orquestração multimodalidade.

Além disso, se sobrepõe também a análise da videoanimação *Out of Sight* busca entender como a personagem Chico, uma criança cega, é socialmente representada por meio das escolhas semióticas, verificando se a representação reforça estigmas ou busca novas possibilidades.

Em face dos apontamentos, é possível citar as cooperações da pesquisa para a formação de professores, que consiste em: Surge, em parte, das experiências da autora em projetos de docência na educação básica (Pibid, Residência Pedagógica), onde o trabalho com textos multimodais demonstrou o interesse dos alunos, mas também dificuldades na interpretação de sentidos a partir de diferentes semioses ou suas combinações;

Por isso, convém destacar que aprofundar a discussão sobre a orquestração de modos e recursos semióticos pode favorecer uma formação acadêmica articulada às demandas sociais, dada a crescente circulação de textos multimodais e a necessidade de fundamentação teórica e metodológica para analisá-los. Para além disso, o trabalho busca difundir teorias e metodologias de análise de textos multimodais no meio acadêmico, especialmente para a área de Letras.

g) Letramentos docentes: formação, saberes e práticas de ensino

A dissertação “Letramentos docentes: formação, saberes e práticas de ensino”, de Alves (2022), integra o programa de pós-graduação/Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Quanto à organização, o trabalho está dividido em: (i) Considerações iniciais; (ii) Referencial teórico; (iii) Três artigos (Artigo 1: Interseções entre Linguística Aplicada e Letramentos Docentes: perspectivas para a formação de professores de Língua Portuguesa/ Artigo 2: Letramentos docentes: em busca de uma caracterização/ Produto Educacional - materializado como proposta de sequência didática; (iv) Considerações finais e Referências.

Tendo em vista a necessidade de atingir os objetivos propostos, o estudo pauta-se em alguns autores e teorias: Linguística Aplicada: Almeida Filho (1991), Moita Lopes (2009), Hammes (2019), Signorini (2004), Oliveira (2009); Formação de professores e identidade docente: Nóvoa (1992), Schmidt (2014), Kleiman (2019), Coscarelli e Novaes (2010); Estudos sobre letramentos: Magda Soares (1996, 2009), Tfouni (2010), Kleiman (2005), entre outros autores importantes.

O trabalho acadêmico conceitua e discute questões relativas aos letramentos docentes e suas contribuições para a formação de professores. Além disso, a pesquisa foi desenvolvida por meio da análise do gênero videoanimação e de uma proposta de sequência didática (produto educacional).

Uma abordagem que se sobrepõe no estudo é de que esse gênero fomenta diversas possibilidades, viabilizando práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa, amparadas pelos multiletramentos em sala de aula. Nesse sentido, partindo das perspectivas de Alves (2022):

a partir das questões teóricas e das propostas de sequência didática para a leitura de uma videoanimação, buscou-se desenvolver uma reflexão que pode favorecer a ampliação dos letramentos docentes, seja na perspectiva do trabalho com textos multissemióticos em sala de aula, seja na perspectiva de provocação para que as práticas educativas estejam assentadas em pressupostos teóricos sólidos e articulados com as pesquisas desenvolvidas pelos diferentes campos do conhecimento (Alves, 2022, p. 98).

Pode-se sugerir que, ao analisar a videoanimação e a sequência didática, abre-se a oportunidade para um trabalho mais abrangente, permitindo a presença e o uso dos multiletramentos em sala de aula. Isso se concretiza por meio de uma prática pedagógica que abrange diversas habilidades, fundamentadas nos letramentos docentes. Notoriamente, o trabalho com o gênero discursivo videoanimação, no contexto da sociedade contemporânea digital, redimensiona as práticas de leitura. Isso requer uma perspectiva que vá além das formas tradicionais de significação proporcionadas pela palavra, seja escrita ou falada.

É necessário, também, considerar as representações visuais (como imagens, esculturas e artesanato), auditivas (como músicas, sons e ruídos) e gestuais (como movimentos das mãos e do rosto, expressões faciais, movimentação ocular e dança). (Alves, 2022 *apud* Cope; Kalantzis, 2009). Partindo desse pensamento, os letramentos não estão restritos apenas às práticas e habilidades de leitura e escrita mais renomadas e reconhecidas. Eles envolvem, na verdade, a aplicação efetiva dessas habilidades tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Destacam-se algumas concepções que são pertinentes para a construção discursiva na dissertação, a saber: a relevância da discussão sobre o papel do professor em sala de aula para uma formação docente mais eficaz e um exercício profissional comprometido com a qualidade; a Linguística Aplicada como campo que articula questões sobre linguagem e seu uso social, sendo inerentemente vinculada aos estudos sobre os letramentos docentes; A conceituação dos letramentos docentes, buscando demonstrar as contribuições dessa abordagem formativa para um exercício profissional mais articulado aos contextos escolares; a importância de contemplar

a multiplicidade cultural e multissemiótica para a formação docente e o trabalho com a leitura.

Sob essa perspectiva, a dissertação contribui com a formação de professores, visto que sinaliza importantes reflexões, tais quais: viabilizar uma formação docente mais eficaz e um exercício profissional comprometido com a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem; Promover discussões que facilitam a ampliação dos letramentos docentes; demonstrar as contribuições dos letramentos docentes para um exercício profissional mais articulado aos contextos escolares; ampliar as habilidades relacionadas aos letramentos docentes e à utilização de textos multissemióticos em sala de aula; contribuir para a reflexão acerca das concepções que fundamentam a atividade docente e para a busca por resultados mais profícuos no desempenho dos alunos e na formação reflexiva do professor.

h) Protocolos de leitura: uma proposta didática para o trabalho com videoanimação

A dissertação “Protocolos de leitura: uma proposta didática para o trabalho com videoanimação”, de Costa (2022), pertence ao programa de pós-graduação/Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA. A pesquisa está dividida, estruturalmente, em cinco seções: (i) Introdução (que contempla os procedimentos metodológicos); (ii) Ensino da leitura: dimensões teóricas e metodológicas; (iii) Estratégias de leitura: contribuições de Isabel Solé para o ensino, (iv) Protocolos de leitura: dimensões teóricas e metodológicas; (v) Considerações finais e Referências.

A fim de alcançar os objetivos estabelecidos, o estudo apresenta o seguinte referencial teórico: As concepções de leitura são fundamentadas em autores como Kato (1994, 1995), Calil (1995), Coracini (2005); A discussão sobre estratégias de leitura tem como base principal Isabel Solé (1998), entre outros autores citados; Os protocolos de leitura são discutidos a partir de referenciais como Scholes (1989), Chartier (1996), Leal (2014), Bortoni-Ricardo, Machado, Castanheira (2018), Leffa (1996), Santos (2007, 2009), Magalhães e Machado (2012); Conceitos como leitura responsiva ativa-crítica são abordados com base em Rojo (2004) e Gomes (2017); A intencionalidade pedagógica é discutida com base em Negri (2016, 2008) e Paoletti, Montibeller e Presotto; A discussão sobre textos multissemióticos e multimodalidade se baseia em autores como Trajano (2013), Sturken; Cartwright (2001), Martin (2003), Ferreira, Villarta-Neder e Coe (2019).

A pesquisa visa analisar as potencialidades dos protocolos de leitura para a exploração do gênero videoanimação em sala de aula e elege como objeto de estudo a leitura de textos multissemióticos, mais especificamente o gênero textual videoanimação. Para Costa (2022, p. 14-15), o gênero videoanimação, apresenta “potencialidades significativas para a formação de leitores relevantes para a formação humana”.

No âmbito da pesquisa, considerar as estratégias implica considerar o sujeito-leitor e seus gestos para a leitura dos diversos gêneros que circulam na sociedade. Para elucidar essa relação do gênero com a leitura, Costa (2022) apresenta perspectivas da autora Solé (1998) que afirma que “estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (p. 70).

Além de tal abordagem supracitada, verifica-se também os protocolos de leitura como colaboradores a um espaço formativo para professores, em função da proposição de reflexões acerca das estratégias de leitura e seu ensino no contexto dos pressupostos de documentos parametrizadores (Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2018 e Currículo Referência de Minas Gerais²², 2018), ponto que se destaca no trabalho.

Nesse cenário, a formação de leitores é um processo dinâmico, que envolve a interação contínua entre o professor e o aluno. O docente, como mediador do conhecimento, precisa estar apto a orientar os estudantes na construção de sentidos a partir dos textos, promovendo a reflexão crítica e a capacidade de análise. Ele deve adotar estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade dos gêneros textuais e dos meios digitais, preparando-os a lidar com diferentes tipos de textos e contextos de leitura.

Para além dessa consideração, promover a consciência sobre a construção social do conhecimento e a importância de habilidades como a argumentação e a interpretação crítica. Por outro lado, o aluno também desempenha um papel ativo nesse processo. A autonomia na leitura, o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de fazer conexões entre diferentes informações são habilidades que precisam ser cultivadas ao longo da formação escolar.

Considerando a relevância de aprimorar as competências ligadas à formação de leitores na era da informação, a implementação de protocolos pode contribuir significativamente para direcionar as práticas de leitura. Isso pode ocorrer tanto ao tornar claras as intenções pedagógicas quanto ao melhorar a eficácia dos processos de compreensão. Apoiando-se em Santos e Silveira (2021), Costa (2022) cita as contribuições dos protocolos de leitura.

Com os protocolos, o professor oferece ao aluno alguns subsídios, isto é, perguntas, orientações e encaminhamentos, tendo por base habilidades de leitura consideradas relevantes pelo professor naquela situação investigativa e interativo-discursiva. As

²² O **Currículo de Referência de Minas Gerais** é um documento que orienta as práticas pedagógicas e o planejamento curricular nas escolas do estado de Minas Gerais, Brasil. Ele busca garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja de qualidade, alinhado com os direitos e objetivos educacionais estabelecidos pelo Sistema de Ensino de Minas Gerais, em consonância com as **Diretrizes Curriculares Nacionais** (DCN) e a **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC).

respostas dadas a essas habilidades podem vir seguidas de um sorriso, de uma expressão de espanto, de movimentação de mãos, de afirmação ou negação com a cabeça, dentre outras, que ampliem no professor o entendimento de sua intervenção e revelem as estratégias adotadas na compreensão leitora pelo aluno (Santos; Silveira, 2021, p. 10).

Os resultados deste estudo contribuem com a ideia de que, para oferecer um ensino que esteja em sintonia com os progressos da globalização e da educação, é fundamental que as escolas se esforcem para criar atividades que exponham os alunos a uma ampla gama de recursos semióticos. Isso fomenta o desenvolvimento de habilidades para interpretar e gerar significados a partir dos diversos gêneros textuais presentes na sociedade, além de auxiliar com uma formação mais ampliada e mais adequada para uma atuação em diferentes contextos discursivos.

i) Gênero videoanimação e Arquitetura Multimodal: análise semiótica e contribuições para a formação docente

A tese intitulada “Gênero videoanimação e Arquitetura Multimodal: análise semiótica e contribuições para a formação docente”, de Fonseca (2022), é fruto do programa de pós-graduação/Doutorado em Linguística, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. A pesquisa se propôs a desenvolver uma teoria de análise semiótica para videoanimações e oferecer ferramentas didático-pedagógicas que possibilitem aos/as professores/as abordarem esse gênero no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

O estudo está dividido em seis capítulos: (i) Introdução; (ii) Documentos oficiais: da educação básica à formação docente; (iii) Letramentos e multiletramentos em gêneros multimodais digitais; (iii) Referencial teórico para a análise semiótica da videoanimação; (iv) Metodologia da pesquisa; (v) Curso on-line de formação docente de Videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa; (vi) Considerações finais, seguidas de Referências e Apêndice A – Designer Educacional do curso de formação.

A tese se apoia em diferentes referenciais teóricos para a análise semiótica da videoanimação e para a discussão sobre letramentos, multiletramentos e formação docente - Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (Bronckart, 2012), especialmente no que se refere à arquitetura textual; Gramática do Design Visual – GDV (Kress; Van Leeuwen, 2006); Princípios da Animação (Thomas; Johnston, 1995; Thomas; Ollie, 1995), considerando a imagem em movimento; sonoplastia das animações (Furniss, 2014). Para as discussões sobre letramentos e multiletramentos, a tese se baseia no conceito de multiletramento digital (Selber, 2004), por sua articulação com a formação docente.

A escolha da videoanimação como corpus da pesquisa se justifica por envolver aspectos

linguísticos, cognitivos e históricos ricos que podem contribuir significativamente para práticas de ensino e aprendizagem com enfoque nos multiletramentos. Segundo Fonseca (2022, p. 71), a “*videoanimação* pode ser entendida como a organização de imagens animadas por meio de técnicas cinematográficas que são transmitidas utilizando mídias”. Logo, o trabalho analítico com esse gênero pode expandir o conhecimento do aluno, ajudando-o a entender de forma mais eficaz outros tipos de gêneros multimodais. Todavia, vale ressaltar que, para que o professor possa ajudar o estudante a desenvolver um senso crítico, é essencial que primeiro cultive essa percepção analítica em si mesmo.

A utilização das tecnologias digitais para entretenimento faz da videoanimação um gênero comum no dia a dia, o que facilita sua integração nos processos de ensino e aprendizagem para o atual perfil dos alunos da sociedade atual, que interagem, com expressiva frequência, em mídias digitais. A autora destaca a relevância de um trabalho com gêneros textuais com os quais os estudantes já estão familiarizados, o que permite uma aprendizagem situada, por meio de práticas de ensino que poderão ser relevantes e envolventes para os alunos.

Citando Salomão (2018), Fonseca (2022) destaca que, embora os desenhos animados já existam há muito tempo e sejam exibidos em plataformas como o cinema e a televisão, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC expandiram tanto a abrangência quanto a divulgação das videoanimações. Com isso, as animações estão se tornando cada vez mais presentes no cotidiano de estudantes e professores, sendo, portanto, indispensável incluí-las nas práticas pedagógicas. Esse cenário torna-se ainda mais relevante no contexto global atual, marcado pela quinta revolução tecnológica, caracterizada pelo surgimento de novas formas de sociabilidade e construção cultural, impulsionadas pela tecnologia 5G, que possibilita a conexão entre pessoas e máquinas, bem como entre máquinas.

Existem pontos que merecem destaque na tese, como: a crescente presença de gêneros multimodais em contextos digitais no cotidiano; a análise crítica da visão dos PCN e BNCC sobre o papel do professor e a influência de demandas de mercado na educação; a importância da atuação do linguista na seleção de conteúdos, concepção de materiais didáticos, análise de prescrições oficiais e situações vividas pelos professores; a definição, histórico e importância do gênero videoanimação para a educação; a potencialidade da videoanimação como objeto de aprendizagem e sua eficácia como recurso popular.

Diante do que foi exposto, fica evidente, a partir da análise da tese de Fonseca (2022) que a integração do gênero discursivo videoanimação nas aulas de Língua Portuguesa reveste-se de uma importância significativa para a formação de leitores e comunicadores eficazes na era digital. Esse gênero não apenas se alinha com as práticas culturais e tecnológicas atuais,

mas também oferece um meio dinâmico e acessível para explorar e compreender as complexidades da linguagem multimodal.

Ao propor uma discussão sobre a Arquitetura Multimodal das videoanimações, a autora traz relevantes contribuições para o processo de encaminhamento de práticas de leitura em sala de aula, uma vez que as várias dimensões do gênero em pauta serão exploradas, com profundidade e de modo contextualizado.

Assim, a tese contribui para a formação docente, posto que auxilia no trabalho com letramentos e multiletramentos junto aos alunos, além disso, oferece ferramentas didático-pedagógicas que possibilitem aos professores abordarem o gênero videoanimação no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Também cabe ressaltar que o texto colabora para que os professores possam auxiliar os alunos a lerem, verem e ouvirem os sentidos dos textos que circulam em seu cotidiano, observando a realidade de modo mais atento e intervindo nela criticamente.

j) Uma proposta de análise do gênero videoanimação à luz dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa

A dissertação “Uma proposta de análise do gênero videoanimação à luz dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa”, de Belizário (2022), foi desenvolvida no âmbito do programa de pós-graduação/Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal de Lavras – UFLA.

O texto está dividido em seis partes: (i) Introdução; (ii) A Base Nacional Comum Curricular e a proposta da exploração de textos multissemióticos no componente Curricular de Língua Portuguesa; (iii) Questões basilares para a compreensão dos pressupostos teóricos relacionados aos multiletramentos; (iv) Aprofundando conhecimentos teóricos sobre imagens (estáticas e em movimento) e sons; (v) O gênero textual videoanimação e suas potencialidades para a formação de leitores; (vi) Considerações finais e Referências, seguidas do apêndice – Produto Educacional.

A pesquisa elegeu como objeto de estudo a questão das habilidades de leitura elencadas no componente curricular Língua Portuguesa relacionadas ao gênero videoanimação – um gênero multissemiótico, à luz dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Para alcançar os objetivos propostos, o referencial teórico utilizado inclui estudos sobre multiletramentos (referenciando autores como Rojo, Cope e Kalantzis, e Pinheiro), Semiótica Social, Teoria da Multimodalidade, conhecimentos teóricos sobre imagens (estáticas e em movimento) e sons.

Cumprе ressaltar que, conforme Belizário (2022), a videoanimação pode ser descrita

como a combinação de imagens animadas, empregando técnicas cinematográficas, que são exibidas por meio de diferentes mídias. A autora alinha sua proposta de pesquisa à proposta da Base Nacional Comum Curricular, que traz orientações quanto ao uso dos gêneros pertencentes ao contexto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC:

contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (Brasil, 2018, p. 69).

A autora destaca também que a BNCC leva em conta esse contexto desafiador e, seguindo o que já havia sido proposto pelos PCNs, a Base Nacional Comum Curricular assume que o texto é central para a definição de conteúdos, habilidades e objetivos, pois ele é “considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (Brasil, 2018, p. 67).

Entre os pontos mais abordados na dissertação, evidencia-se: descrição da estrutura da BNCC e discussão dos impactos da proposta de trabalhos com gêneros digitais no ensino de língua portuguesa; contextualização da proposta da pedagogia dos multiletramentos e discussão de sua importância na formação de professores de língua portuguesa; apresentação da evolução das semioses, relacionando-as ao avanço tecnológico e suas influências; análise das videoanimações e suas potencialidades com o gênero digital para as aulas de língua portuguesa

Nota-se, a partir das considerações expostas por essa análise da dissertação de Belizário (2022) que a BNCC propõe uma abordagem que leva em conta a diversidade cultural, que é fundamental para os multiletramentos, e também aborda a importância da cultura digital na sociedade atual.

Considerando essas premissas, a dissertação analisada contribuiu para evidenciar a necessidade do trabalho com as habilidades leitoras e a formação docente, tomando como base os multiletramentos/multimodalidade, presentes nos diversos gêneros discursivos, em especial as videoanimações. Além disso, permitiu oportunizá-los à apreciação de diferentes realidades. Além disso, apontou-se a necessidade da formação continuada dos professores de Língua Portuguesa para trabalhar com os gêneros textuais digitais, considerando que a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos deve ser priorizada.

k) A metafunção interacional: um olhar para as relações dialógicas entre interlocutores

O trabalho “A metafunção interacional: um olhar para as relações dialógicas entre

interlocutores”, de Costa (2023), pertence ao programa de pós-graduação em Letras, área de concentração em Linguagem, Cultura e Sociedade, subárea de estudos analítico-descritivos de língua/linguagem e suas tecnologias da Universidade Federal de Lavras – UFLA. A dissertação foi organizada nas partes convencionais do gênero, sob a forma de capítulos: (i) Introdução; (ii) Embasamento teórico; (iii) Análise de dados; (iv) Considerações finais e Referências.

A fim de atingir os objetivos propostos, o estudo fundamentou-se na Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e Van Leeuwen (2006), adaptada da Gramática Sistêmico Funcional (GSF). Outrossim, baseia-se na Semiótica Social (Lima, 2015), incluindo a Teoria da Multimodalidade (Kress, 2010; Bergala, 2002; Lima, 2015), adotando uma noção de multimodalidade pautada na perspectiva da Semiótica Social. Fundamenta-se em teorias do gênero videoanimação (Ferreira; Cardoso; Furtado, 2019), outros autores e conceitos relevantes incluem discussões sobre textos multissemióticos, modos semióticos, recursos semióticos, design.

O objeto de estudo é a análise dos processos de textualização de videoanimações, mais especificamente, a pesquisa analisa a videoanimação *Snack attack* (2012). Além disso, analisou como a metafunção interacional se configura dialogicamente na relação entre interlocutores no processo de leitura de textos multissemióticos em movimento, especificamente no gênero videoanimação.

Apoiando-se em Lima e Ferreira (2022), Costa (2023) destaca que a configuração multissemiótica das videoanimações e o uso de estratégias de humor tornam esse gênero uma produção com contornos mais específicos dentro da cultura audiovisual, produzindo suas próprias técnicas de criação, uma vez que discursos hiperbólicos se configuram como um mecanismo de entretenimento. Dessa forma, entende-se que a tarefa de criar esse gênero demanda a habilidade de representar a vida real por meio de uma série de imagens rápidas, o que abre um leque de inúmeras possibilidades, para isso, é de suma importância reconhecer as oportunidades educativas que a videoanimação oferece na sala de aula, pois isso promove a criação de espaços para refletir sobre textos multissemióticos.

Convém mencionar que, diante das novas tendências da sociedade pós-moderna e os novos perfis leitores, tornam-se necessárias ressignificações das abordagens metodológicas nos espaços de aprendizagens. De acordo com Costa (2023), ao considerar as constantes mudanças impostas à área educacional no contexto contemporâneo, “faz-se necessário, por parte dos professores, uma ressignificação de concepções e de metodologias de ensino. Ao se tratar da inserção de textos multissemióticos no contexto escolar, especificamente, as videoanimações [...]” (Costa, 2023, p. 25).

Cabe ressaltar, ademais, que o uso de videoanimações pode desempenhar um papel crucial na evolução das práticas pedagógicas, ampliando-as além do tradicional foco na cultura impressa (ou na palavra escrita). Isso possibilita a integração da cultura digital e das habilidades associadas aos multiletramentos, permitindo uma abordagem que abrange as novas práticas sociais e os diversos usos da linguagem.

Os resultados deste estudo favorecem contribuições significativas para a formação de leitores com o uso do gênero videoanimação por várias razões. Ele permite múltiplas exibições para discutir questões específicas que podem não ter sido abordadas na primeira visualização; explora temáticas sociais importantes para a educação cidadã; utiliza uma variedade de recursos semióticos para a criação de personagens e cenários; e adota um estilo de linguagem que incentiva o leitor a fazer inferências.

A partir dos dados analisados, observa-se que as competências de leitura são essenciais para a formação de professores e leitores, considerando que as tecnologias digitais de informação e comunicação impulsionam mudanças nas realidades sociais e permitem, por meio de diversas linguagens, bem como o acesso a variados modos e tipos de informações.

5.1 DAS CONTRIBUIÇÕES DO PANORAMA DE PESQUISAS APRESENTADO

No contexto das dissertações que discutem o gênero videoanimação, há uma consonância quanto a sua relevância pedagógica e as possibilidades que ele oferece para estratégias de compreensão leitora. Verificou-se a pertinência em trabalhar as videoanimações na perspectiva dos multiletramentos (considerando diferentes sistemas de signos – como os visuais, auditivos e gráficos – que compõem o gênero), uma vez que esse gênero integra recursos multimodais e multissemióticos, permitindo uma compreensão dos elementos verbais e imagéticos, o que propicia explorá-lo como um veículo de leitura crítica e analítica, por meio da interação de diferentes semioses.

Além disso, os estudos indicam campos teóricos que podem contribuir para a formação de professores no trabalho com textos multissemióticos em sala de aula, de modo especial, com o gênero videoanimação. Entre tais campos, merece destaque a Semiótica Social, que aborda as diferentes dimensões analíticas de uma produção multissemiótica.

Para além desse direcionamento, as pesquisas demonstram que o trabalho com o gênero videoanimação, nas aulas de Língua Portuguesa, promove uma leitura mais dinâmica e interativa, seguindo os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das novas

demandas da sociedade contemporânea, marcada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC.

Em face do exposto, a leitura de textos multissemióticos favorece a ampliação do conceito das práticas de letramento para além da leitura e escrita tradicionais. Esse gênero evidencia, ainda, o trabalho que envolve múltiplos tipos de linguagens e mídias. Para os professores, esse novo cenário exige uma formação contínua que permita a apropriação de novas metodologias, alinhadas às exigências da sociedade digital.

Por fim, a revisão da literatura demonstra a potencialidade do gênero videoanimação para o trabalho com habilidades de leitura, visto que contribui significativamente para as exigências do mundo digital e multimodal, além de proporcionar discussões sobre temas de relevância social.

6 A LEITURA DE VIDEOANIMAÇÃO EM SALA DE AULA: PRESSUPOSTOS BASILARES

O objetivo desta seção é sistematizar pressupostos teórico-metodológicos que orientam a leitura do gênero textual/discursivo videoanimação em sala de aula, com vistas a considerar suas perspectivas linguísticas, estéticas e formativas. Busca-se, ainda, discutir como a mediação docente, os contextos de produção, de circulação e de recepção e as práticas pedagógicas influenciam a construção de sentidos pelos estudantes. Ademais, a discussão também visa estabelecer fundamentos teóricos que sustentam o uso crítico e intencional dessa ferramenta audiovisual no processo educativo.

Cumprе destacar que, embora esta proposta tome como foco a prática da leitura, é fundamental reconhecer que ela pode estar articulada intrinsecamente à oralidade. Assim, várias questões analisadas e o contexto de discussão dessas questões se configuram como práticas de oralidade. Na perspectiva de Magalhães, Sigiliano e Garcia-Reis (2014), a oralidade é uma prática multimodal por excelência e, justamente por integrar dimensões sonoras, visuais e corporais, oferece condições para ampliar a compreensão dos alunos sobre os usos da linguagem e favorecer uma leitura crítica que ultrapasse níveis superficiais de entendimento.

Desse modo, na análise de uma videoanimação, cujos efeitos de sentido decorrem da articulação entre voz, trilha sonora, expressões faciais, gestos, aparência e vestimenta das personagens, cenário, iluminação, entre outros recursos, é imprescindível considerar esses elementos em estreita relação com o verbal. Trata-se, portanto, de compreender a videoanimação como gênero cuja constituição envolve a modalidade oral e outros modos semióticos, demandando atividades de escuta ativa, com vistas a compreensão aprofundada dos gêneros que circulam nos diferentes contextos sociais e que possuem a modalidade oral em sua constituição.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO

a) Conceituação do gênero

Ao iniciar as considerações desta seção, apresenta-se, primeiramente, uma caracterização/descrição do gênero videoanimação, com a finalidade de entender os modos de sua estruturação e operação. Deve-se destacar, a princípio, que gêneros textuais/discursivos não “[...] desenvolvimento tecnológico” (Marcuschi, 2008, p. 27).

Sob essa perspectiva, é válido entender que as animações podem se manifestar em múltiplos

formatos, como peças publicitárias, recursos de efeitos especiais, vinhetas e aberturas para TV e cinema, séries televisivas, curtas de caráter experimental, longas voltados ao entretenimento, além de compor *reels* no *Instagram* e integrar jogos eletrônicos para computadores e dispositivos móveis. Partindo desse pressuposto, Ferreira, Cardoso e Furtado (2019) ponderam que esse gênero, antes circulando apenas na televisão e no cinema, passou a se propagar nas mídias digitais a partir do acesso à internet (cultura digital).

Diante disso, com o objetivo de diferenciar os diversos gêneros que empregam técnicas de animação, esta dissertação utiliza o termo *videoanimação* para designar produções em formato audiovisual que fazem uso de recursos animados e desenvolvem uma narrativa estruturada.

Inicialmente, as videoanimações apresentam-se como um gênero combinado por diversos elementos visuais, sonoros e narrativos, que, interligados, compõem a articulação de diferentes linguagens. Somado a isso, a presença de trilhas sonoras, efeitos auditivos e vozes acrescenta camadas de significação, ampliando as possibilidades interpretativas.

Outrossim, a convergência de recursos semióticos (cor, ritmo, gesto, som e composição) favorece os aspectos dinâmicos, envolvendo os leitores de forma efetiva e cognitiva. Além de seu caráter estético, a videoanimação apresenta função social. Para as autoras Almeida e Ferreira (2018), “uma videoanimação pode apresentar uma proposta de entretenimento, de crítica social, de sátira, por meio de uma caricatura, de algum acontecimento atual com uma ou mais personagens envolvidas [...]” (p. 121). No contexto educativo, essa versatilidade amplia as possibilidades de leitura, tornando-a um gênero que estimula a imaginação, a atenção e a compreensão de diferentes modos de produção de sentido.

A partir dos apontamentos iniciais, nota-se que o gênero elencado como objeto de estudo apresenta inúmeras funções, porque desempenha uma integração de forma articulada e apresenta diversos recursos multissemióticos que ampliam suas possibilidades expressivas e comunicativas. Nessa direção, a combinação de vários elementos (imagem em movimento, trilha sonora, vozes, efeitos sonoros, elementos gráficos, composição visual e ritmo narrativo) contribuem para que as videoanimações consigam informar, sensibilizar, entreter, educar e provocar reflexões.

Assim, sua pertinência também consiste na capacidade de estimular diferentes linguagens simultaneamente, construindo sentidos de maneira dinâmica e potencializando a recepção em variados contextos. Para além disso, diante da complexidade desse gênero, é importante considerar seus múltiplos recursos e signos, o que viabiliza os produtores à mobilização dos leitores/interlocutores por meio de escolhas semióticas que apresentam

persuasão. De acordo com Dias, Silva e Silveira (2019), as videoanimações reúnem diferentes linguagens e recursos multissemióticos que têm potencial para envolver o público, favorecendo, assim, a compreensão da intenção comunicativa construída pelo produtor da obra. Assim, conforme explicam Ferreira e Almeida (2018, p. 119):

o gênero animação pode favorecer a ampliação da proficiência leitora, uma vez que conjuga diferentes recursos sógnicos e diferentes possibilidades de problematização do conteúdo, além de uma atratividade, que pode mobilizar o leitor para uma análise mais sistematizada das semioses, ultrapassando a dimensão de mero entretenimento.

Sob essa perspectiva, no contexto hipermediático, sobleva-se as interações sociais digitais, o que favorece o destaque de textos que se estruturam por meio de distintas semioses, entre eles, a videoanimação, possibilitando o aperfeiçoamento de habilidades multissemióticas por parte dos estudantes do contexto da Educação Básica. Discorrendo sobre essa temática, Belisário (2001, p. 2006 *apud* Ferreira e Almeida, 2018, p. 119) afirma que o uso de animações, vídeos ou materiais em áudio no ambiente escolar contribui para aumentar o engajamento dos estudantes, pois:

reduz “a eventual monotonia da leitura de textos escritos” e ressignifica “os textos de forma lúdica, garantindo um certo movimento interativo e uma atitude mais ativa do “leitor”. Movimento este, que atende uma demanda específica dos aprendizes contemporâneos que estão em contato cotidiano com a leitura via tecnologias digitais. Isso traz uma exigência para a formação de professores.

Nesse sentido, este capítulo dedica-se a investigar os pressupostos basilares da leitura de videoanimação em sala de aula. Ainda, visa discutir a relevância de práticas didático-metodológicas no processo de formação docente, no que tange ao gênero videoanimação para o trabalho com diversas linguagens.

Dado o exposto, é imperativo revisar a formação docente diante dos desafios trazidos pela incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, como recursos didático-pedagógicos no ambiente escolar, garantindo ao professor fundamentos que lhe permitam (re)avaliar suas práticas de ensino da leitura (Ferreira; Almeida, 2018). Mediante essas considerações, Alves, Battaiola e Cezarotto (2016) apontam que as videoanimações podem:

assumir inúmeras funções na ação pedagógica, tais como: apresentar um fato (simulação ou narrativa), ilustrar um conteúdo (descrever uma ação, exemplificar um movimento), expor um evento (apresentar ações e procedimentos) e motivar (narrar fatos, contar histórias) (p. 2).

Para além desses apontamentos, esta análise torna-se pertinente, principalmente no que tange também à necessidade do trabalho com o Eixo Oralidade, conforme proposto pela BNCC.

Para as autoras Magalhães; Sigiliano; Garcia-Reis (2024, p. 236) “os gêneros ainda não têm estado presentes nas aulas e atividades de ensino de Língua Portuguesa como objeto de análise, de forma sistematizada”. Desse modo, pesquisas que se dediquem ao trabalho com gêneros, principalmente considerando os multimodais, tornam-se importantes para a orientação da formação docente em relação ao ensino na Educação Básica. As autoras ainda pontuam que o trabalho com escuta ativa, que envolve os aspectos multissemióticos dos gêneros orais deve:

Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos (Brasil, 2018, p. 79) (p. 241).

Em vista disso, com vistas a ilustrar encaminhamentos teórico-metodológicos que orientam a prática da leitura de videoanimação em sala de aula, mais especificamente no Ensino Fundamental II, este estudo elegeu a produção animada *Meu nome é Maalum* (2021), dirigida por Luisa Copetti e produzida pela Pé de Moleque Filmes.

b) Dimensões do gênero (organização composicional, conteúdo temático e estilo de linguagem)

As videoanimações são produções culturais sociohistóricas, tendo em vista que refletem a sociedade de onde emergem, organizadas em narrativas temporais. Para além disso, sobrepõem-se pelas construções discursivas que apresentam, de forma polissêmica, compondo uma articulação semiótica que direciona à produção de múltiplos sentidos para os leitores (Rego, 2013). Notadamente, configura-se como um instrumento relevante para diversas construções sociais.

Em convergência com esse pensamento, Rojo e Almeida (2012) sustentam que os modos contemporâneos de produzir, organizar e fazer circular textos instauram exigências próprias dos multiletramentos, de modo que o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa não pode se dissociar das dinâmicas socioculturais nas quais está imerso.

Em relação à organização composicional, o gênero videoanimação articula-se a partir da integração de múltiplas semioses, como imagem, som, texto e movimento, entre outros que, estruturados sequencialmente, impulsionam a coesão da narrativa. Geralmente, há um enredo que conduz a trama a partir de cenas animadas, desenvolvidas no tempo. Dessa forma, as videoanimações são constituídas como um gênero multimodal/multissemiótico, com a combinação de recursos técnicos, estéticos e discursivos, favorecendo sua progressão.

Discorrendo acerca desse gênero, Ferreira e Almeida (2018, p. 118) salientam que:

Esse gênero apresenta originariamente dois formatos básicos: a) tradicional (início da década de 1940), que conta uma história por meio de desenhos em movimento, é

geralmente produzida em celuloide e b) digital 3D (no atual contexto de desenvolvimento), que é considerada como uma arte gráfica em movimento. Em relação ao contexto de uso, as animações podem figurar como filmes publicitários, efeitos especiais, vinhetas e aberturas para cinema e televisão, seriados televisivos, curtas experimentais, longas-metragens de entretenimento, jogos eletrônicos para computador e celular.

Amparando-se em Vieira (2000), Rego (2013) estrutura a videoanimação da seguinte forma: a) **apresentação inicial** (contextualização da história); b); **interrupção do encadeamento inicial** (causa do conflito); c) **conflito** (problema gerado na narrativa/geralmente é o período mais longo da narrativa); d) **clímax** (auge dramático); e) **epílogo** (ponto em que se encaminha para a história ser solucionada); **resultado** (momento posterior do conflito). É válido lembrar que essa sequência apresentada nem sempre é linear, ou seja, é possível que existam outras narrativas com os elementos apresentados de ordem distinta.

Assim, é possível entender que analisar a organização da narrativa contribui significativamente para “a compreensão do texto em suas rupturas e articulações de cenas, que são próprias do gênero videoanimação” (Ferreira e Almeida, 2018, p. 120). No contexto examinado, observa-se que a videoanimação *Meu nome é Maalum* (2021) organiza-se segundo a seguinte configuração narrativa (Quadro 9).

Quadro 9 - Organização da narrativa.

Parte da narrativa	Estruturação da videoanimação
Apresentação inicial	Maalum é apresentada como uma menina negra de 6 (seis) anos, criada em um lar amoroso com forte valorização da cultura afro-brasileira e de suas raízes africanas.
Quebra de uma situação inicial	Maalum começa a frequentar a escola e, ao dizer seu nome, é alvo de risos e deboches por parte dos colegas, o que a deixa triste e confusa.
Estabelecimento de um conflito	Ela passa a sentir vergonha do próprio nome, não entendendo por que é tratado como motivo de piada, mesmo sendo algo valorizado por sua família.
Clímax	Com o apoio da família, Maalum descobre o verdadeiro significado do seu nome (“especial”) e entende sua importância e ancestralidade.
Epílogo	Fortalecida pela descoberta, Maalum recupera sua autoestima e se reconecta com sua identidade.
Resultado	Ela retorna à escola com orgulho de quem é, reafirma seu nome diante dos colegas e se reconhece como parte de uma história maior, valorizando suas origens.

Fonte: elaborado pela autora com base na videoanimação *Meu nome é Maalum* (2021).

No que tange ao conteúdo temático, Villarta-Neder e Ferreira (2019b) consideram que:

Pertencentes à ordem do narrar, as animações passam a apresentar, cada vez mais, conteúdo temático variado, como conflitos humanos, abordados em tom lírico e instigante. O contexto de produção, normalmente, está ligado às produtoras de vídeos, que têm por objetivo apresentar uma produção alternativa, que congrega, muitas vezes,

ludicidade, crítica social e formação de valores. (Villarta-Neder; Ferreira 2019b, p. 89).

Em face do que foi exposto, ainda, no que concerne às dimensões relativas à função social e ao propósito comunicativo do gênero, Ferreira e Almeida (2018) reconhecem que a videoanimação se configura como um artefato discursivo capaz de englobar intenções que vão do mero entretenimento à elaboração de críticas de cunho social, incluindo a sátira dirigida a eventos contemporâneos. As autoras ainda salientam que:

A partir das videoanimações é possível abordar temáticas do cotidiano social, apresentar uma proposta de crítica social, utilizar recursos de linguagem conotativa (metáforas visuais, por exemplo), realizar um aprofundamento no processo de leitura (a partir do (re)ver e (re)significar), promover o interesse dos alunos pela leitura, explorar variados recursos semióticos de textualização. (p. 16).

Nesse viés, a videoanimação escolhida para a análise (Meu nome é Maalum, 2021) tematiza a construção identitária de uma criança negra (personagem Maalum) mediante o racismo simbólico ²³(como a ridicularização do seu nome, que é de origem africana) no ambiente escolar. A produção audiovisual também reflete sobre o apagamento cultural, ao mesmo tempo em que destaca a família como espaço de resistência e reafirmação identitária. Por fim, há a reflexão sobre o bullying como efeito do racismo. Para elucidar o exposto, pode-se fazer referência ao que Souza *et al* (2025), no que concerne ao gênero videoanimação:

videoanimação é construída histórica e socialmente, além de ser determinada com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias, fazendo dela um gênero discursivo. Ademais, reiteramos que a animação não é limitada a uma só linguagem, pois configura-se na integração de diversas semioses (som, movimento, cores e outras). Além disso, serve a propósitos comunicativos diferentes e exploram temáticas diversas. (p. 8).

Nessa direção, conforme Zozzoli (2012) explica, é preciso pensar em práticas responsivas ativas, que favoreçam a proficiência da leitura, por isso, o gênero videoanimação, considerando as suas múltiplas semioses, fomenta uma leitura engajada, disseminada nas mídias digitais. Apresentando uma abordagem sobre esse tema, Souza (2021) pontua que:

O gênero videoanimação apresenta peculiaridades que favorecem uma proposta de ensino da leitura de modo bastante eficaz. Ele possui produções de curta duração, que podem propiciar retomadas para processos analíticos e para a percepção de questões implícitas. Além disso, há pistas interpretativas que permitem possibilidades de leitura, abrindo, assim, oportunidades de diálogo entre professor e aluno, considerando pontos de vista diversos sobre um mesmo texto. Soma-se a isso o fato de serem produções que despertam o interesse dos discentes, são de fácil acesso, integram o cotidiano social, são

²³ O **racismo simbólico** é uma forma sutil e indireta de racismo que não aparece em atitudes abertamente ofensivas, mas em ideias, opiniões e comportamentos que parecem “normais”, porém ajudam a manter a desigualdade racial; ele ocorre quando uma pessoa afirma não ser racista, mas acredita, por exemplo, que todos têm as mesmas oportunidades sem considerar as desigualdades históricas, critica políticas de inclusão ou reproduz estereótipos sem perceber, revelando preconceitos aprendidos ao longo da vida que, mesmo de forma disfarçada, continuam prejudicando determinados grupos sociais.

compostas de vários recursos semióticos e abordam temáticas sociais de relevância para a formação cidadã dos alunos (Souza, 2021, p. 81).

Tendo em vista tais apontamentos, torna-se imperativo pensar na formação de professores para o trabalho com textos multissemióticos, por isso, a escolha pelo gênero videoanimação ganha destaque. Em consonância com esse direcionamento, acredita-se que “formar professor para a contemporaneidade demanda um investimento teórico e metodológico mais abrangente e mais interdisciplinar” (Ribeiro; Pinto; Azevedo, 2019, p. 344). Esse pensamento dos autores reafirma a necessidade de estudos que se dediquem à formação de professores que atuam no segmento da Educação Básica, propiciando-lhes um embasamento teórico-metodológico que contribua para o desenvolvimento da prática profissional em sala de aula. Embora com um caráter não esgotável, este estudo dedica-se a uma contribuição teórico-metodológica para o trabalho com a leitura do gênero videoanimação em espaços escolares.

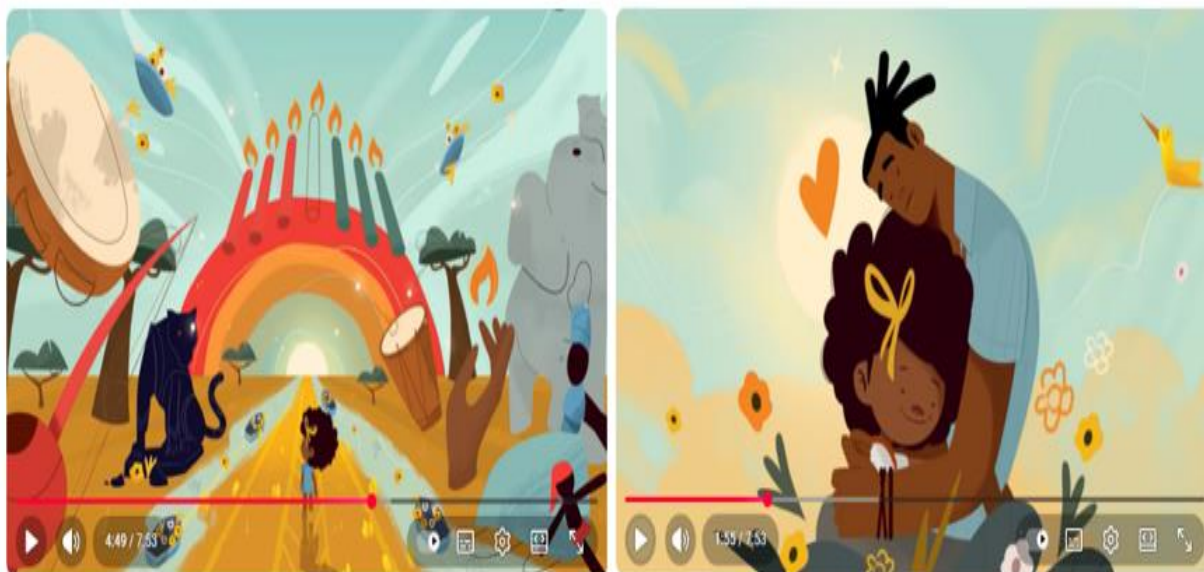
6.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO, DE CIRCULAÇÃO E DE RECEPÇÃO

A videoanimação *Meu nome é Maalum* (2021) é uma obra infantil, centrada em uma reflexão antirracista e de valorização da ancestralidade negra. Um dos objetivos da produção é dar visibilidade e representatividade à cultura afro-brasileira. Escrita por Magna Domingues, mesma autora do livro homônimo, o curta-metragem é dirigido por Luísa Coppeti e o roteiro adaptado foi escrito por Eduardo Lurnel e a própria Magna Domingues. O curta foi produzido pela Pé de Moleque Filmes. A videoanimação é baseada na história em quadrinhos da série *Oriverso*²⁴, que aborda temas de ancestralidade, amor-próprio e luta antirracista.

A narrativa aborda as vivências de Maalum, uma menina negra brasileira, nascida e criada em um lar que dá a ela muito amor e referências afrocentradas, o que é representado em algumas imagens recortadas do vídeo, como as que compõem a Figura 7.

²⁴ Oriverso é uma série de histórias em quadrinhos e animação que narra a "Jornada do Herói Negro", focando em figuras históricas afro-brasileiras como João Cândido. Criada por Elisabete Nascimento com ilustrações de Pietro Peres, a série busca dar representatividade e visibilidade a essas figuras, mostrando sua luta contra o racismo e o sistema opressor, em histórias que misturam fantasia, história e elementos culturais. O "Oriverso" é um universo ficcional onde o "Ori" (cabeça em iorubá) representa o corpo negro e sua alta tecnologia de "aquilombamento".

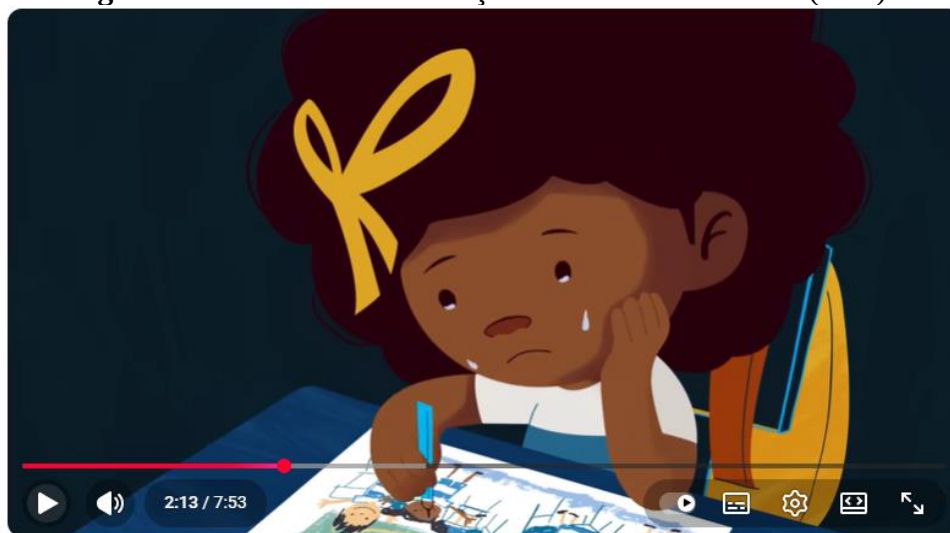
Figura 7 - Cenas da videoanimação Meu nome é Maalum (2021).



Fonte: Meu nome é Maalum (2021).

Os impasses emergem no momento em que a menina ingressa no ambiente escolar e se confronta com as tensões produzidas pelos discursos e pelas práticas que atravessam uma sociedade estruturada pelo racismo, conforme a Figura 8 ilustra.

Figura 8 - Cena da videoanimação Meu nome é Maalum (2:13).



Fonte: Meu nome é Maalum (2021).

A obra contou com o apoio financeiro do Governo Federal, do Governo do Estado do Rio de Janeiro e da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Rio de Janeiro, por

meio da Lei Aldir Blanc²⁵. A videoanimação alcançou vários prêmios, em diversos festivais²⁶ de cinema, entre eles: Prêmio do Júri Oficial de Melhor Filme no FAM 2022; Melhor Filme no Festival Internacional de Cinema Infantil (FICI) 2022; Finalista do Grande Prêmio Brasileiro de Cinema em 2023.

Tais apontamentos supracitados cooperam para a leitura de uma videoanimação, pois caracterizam o contexto de produção da obra, ponto importante para uma leitura profícua. Discorrendo sobre a temática das videoanimações, Souza *et al* (2025) salienta que:

[...] o contexto de produção das videoanimações, na maioria das vezes, está relacionada com as produtoras de vídeo (Villarta-Neder; Ferreira, 2019b). Isto posto, salientamos que a compreensão daquilo que é dito, bem como o entendimento sobre aquele quem diz, fornece pistas aos leitores sobre os propósitos comunicativos de determinado texto. Portanto, Teixeira, Silva, Moraes (2019) afirmam que [...] “problematizar a leitura das várias semioses em sala de aula, é priorizar um rompimento com uma leitura que se configure de forma simplista/superficial dos enunciados e que se relaciona diretamente com o dito e com o não dito”. (Teixeira, Silva, Moraes, 2019, p. 323).

Na animação analisada, o texto apresenta, a partir da estrutura da narrativa e de suas construções simbólicas, a busca pela reconexão com as referências culturais africanas, promovendo um ato de reafirmação identitária.

No que tange ao contexto de circulação, as videoanimações são disseminadas no campo das práticas contemporâneas midiáticas, marcadas pela circulação e pela convergência das plataformas digitais, pela intensificação dos modos de compartilhamento e pela crescente democratização das tecnologias, o que torna exponencial sua ampla difusão simbólica e social. Silva e Ferreira (2024) discorrem a esse respeito, afirmando que:

O contexto de circulação poderá ser atribuído ao suporte (televisão, cinema e rede municipal de computadores. Os leitores-espectadores podem ser considerados crianças e adolescentes, mas também adultos, a depender da temática explorada e da complexidade do enredo. Os propósitos de uma videoanimação podem estar reduzidos à ideia de entretenimento, mas também de divulgação de produtos e serviços (publicidade) e formação humana (Silva e Ferreira, 2024, p. 80-81).

²⁵ A **Lei Aldir Blanc (LAB)** foi uma lei emergencial de 2020, que se tornou a **Política Nacional Aldir Blanc (PNAB)**, uma política permanente de fomento à cultura no Brasil. A legislação federal, nomeada em homenagem ao compositor e escritor Aldir Blanc, destina recursos para apoiar trabalhadores e espaços culturais, [por meio](#) de renda emergencial e editais de fomento, especialmente após os impactos da pandemia de COVID-19.

²⁶ Outras premiações: Prêmio ABCA Melhor Curta Brasileiro no 12º Animage - Festival Internacional de Animação de Pernambuco, Melhor Filme Infantil no FAM Festival Audiovisual do Mercosul, Melhor Filme no 20º FICI Festival Internacional de Cinema Infantil, Prêmio ABCA no Animatiba, Melhor Animação e Melhor Trilha Sonora na Mostra Audiovisual Cineforte, Melhor Filme, Melhor Direção, Melhor Trilha Sonora no 5º Lanterna Mágica, Menção Honrosa no 14th International Invisible Film Festival "Film Sozialak" Bilbao 2022, Menção Honrosa no XII Encuentro para Cinéfangos, Melhor Filme Infantil no 5º Festival de Cinema de Santa Teresa, Melhor Filme no 15º Festival Entretodos, e Melhor Filme, Melhor Cartaz e Melhor Direção no 15º Curta Taquary

Em complemento, as videoanimações propagam-se não apenas entre festivais, mostras temáticas e circuitos escolares, pois são consumidas em redes sociais, sites de curadoria críticas, canais de *streaming* e ambientes formativos que reconfiguram sua recepção.

Partindo dessas considerações, pressupõe-se que a análise do contexto de produção de uma videoanimação direciona o entendimento de vários pontos, como: condições técnicas e o cenário sociocultural que orientam a formação estética e discursiva da obra. Ao investigar quem produz e com quais motivações, é possível compreender as escolhas temáticas e os modos de representação que sustentam a narrativa. Além disso, reconhecer as perspectivas sociohistóricas na qual a videoanimação está inserida permite identificar como ela dialoga com debates contemporâneos.

Em síntese, o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula dinamiza práticas de ensino contextualizadas, favorecendo interações eficazes. Para isso, urgem estratégias de ensino sistematizadas, que favoreçam o reconhecimento dos modos de organização e de funcionamento desses gêneros, além de seu percurso de produção, de circulação e de recepção. *et al* (2025), “Como discutido por Ferreira e Almeida (2018), a animação é revestida de uma certa complexidade que carece, portanto, de um estudo aprofundado. Nesse sentido, é indispensável que os profissionais que trabalham com língua portuguesa, reconheçam suas peculiaridades [...]” (p. 28).

No que tange às condições de recepção do gênero videoanimação, observa-se que são determinadas pelos espaços em que circulam e os sujeitos com que interagem. Nesse viés, de acordo com Souza *et al* (2025) “[...] o texto animado tem como objetivo atingir propósitos específicos e quando produzido, é direcionado a um público - relacionado sobretudo ao propósito comunicativo” (p. 28).

Sob esse prisma, o gênero textual/discursivo videoanimação configura-se como um conjunto de fatores que dependem do sujeito que interage com o texto. Assim sendo, a partir de um olhar técnico, há maior possibilidade de compreensão das múltiplas semioses, além da sensibilidade estética. Somado a isso, os espaços de recepção, como: sala de aula, ambientes domésticos, plataformas digitais ou festivais determinam os sentidos que emergem da experiência, logo, delineiam as condições de recepção.

Tomando como pressupostos esses direcionamentos, é inerente que o gênero supracitado não se materializa de maneira equânime, posto que é condicionado por quem o recebe, por suas práticas socioculturais e pelos ambientes de circulação que condicionam sua interpretação. Por isso, o sentido expresso por ele se constitui na relação dinâmica entre obra,

sujeito e contexto de fruição. Para elucidar o exposto, pode-se fazer referência ao posicionamento de Silva e Ferreira (2024), ao considerarem que:

o trabalho didático na perspectiva dos gêneros textuais/ discursivos deve partir de situações de interação efetivamente vivenciadas pelos alunos, considerar temáticas sociais, explorar o contexto de produção, analisar as condições de recepção dos textos (Silva; Ferreira, 2024, p. 121).

A afirmação das autoras permite a compreensão de que o trabalho didático, orientado pelos gêneros textuais/discursivos, deve ser amparado na centralidade da interação como eixo estruturante do processo de ensino. Ainda discorrendo sobre esse aspecto, Silva e Ferreira (2024), amparando-se em Chartier (1990) e em Barth (2016), defendem que:

Discorrendo sobre a questão dos modos de recepção dos textos por parte dos leitores, Chartier (1990) utiliza o conceito de apropriação. Segundo o autor, a apropriação diz respeito à forma como os leitores recepcionam e se apoderam de textos e de objetos de conhecimentos, ou seja, ao modo como são instauradas as possibilidades de produção de novos sentidos e, consequentemente, dos modos de interagir com os textos. Assim, “[...] cada leitor, a partir de suas próprias experiências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (p. 20). No entanto, essa apropriação não se limita a uma dimensão subjetiva/individual, ela está intrinsecamente relacionada a cada época, que apresenta uma maneira partilhada e distinta de ler e que afeta o sentido dos textos e a forma com que são compreendidos. Nesse contexto, “a interpretação de um texto em uma determinada época está atrelada às formas nas quais se deu a apropriação do texto, ou seja, apesar da liberdade que o leitor tem de construir sentidos, é importante observar essas limitações” (Barth, 2016, p. 96). (p. 18-19).

Nesse sentido, das considerações apontadas nesse excerto, é importante destacar os pontos que se sobrepõem em relação à recepção das videoanimações, como a produção de novos sentidos pela interação com o texto e a interpretação dele considerando o conceito de apropriação e a época em que circula. Dito isso, pensar na formação de docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para o trabalho com as múltiplas linguagens requer uma resignificação dos modos de ensinar. Nesse diapasão, segundo Ferreira e Almeida (2018):

a formação docente, que envolve em seu processo pessoas e contextos, assentada em um processo de reflexão poderá contribuir para a minimização de vários problemas relacionados ao ensino de línguas. Um deles é a complexidade própria da linguagem das produções multissemióticas² que circulam na sociedade da informação e que assumem relevância pedagógica em função das demandas escolares de um trabalho que envolva os diferentes gêneros discursivos (Ferreira e Almeida, p. 118).

A reflexão proposta pelas autoras mencionadas evidencia que a formação de professores deve ser compreendida como um processo dinâmico, com integração entre sujeitos, experiências e contextos socioculturais. Isso contribui para o enfrentamento dos desafios contemporâneos no ensino de línguas. Nessa perspectiva, é possível considerar que a qualificação docente não se limita ao domínio de conteúdos linguísticos, mas envolve o

desenvolvimento de competências para lidar com a complexidade das produções multissemióticas que circulam na sociedade da informação. Logo, o trabalho com habilidades de leitura voltadas ao ensino de gêneros textuais/discursivos faz-se tão importante, buscando a orientação de leituras críticas e socialmente situadas.

6.3 ANÁLISE DOS MODOS DE ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA VIDEOANIMAÇÃO E EFEITOS DE SENTIDOS

Com vistas à análise dos modos de organização e funcionamento da videoanimação *Meu nome é Maalum* (2021) e dos efeitos de sentido emanados pela obra, optou-se por um recorte metodológico que privilegia três dimensões analíticas: linguística, semiótica e discursiva, entre as inúmeras possibilidades de leitura e interpretação que a produção audiovisual oferece.

Tal escolha não sugere um esgotamento de possibilidades, mas alinha-se ao percurso analítico e os objetivos desta pesquisa. Assim, as dimensões selecionadas constituem um caminho interpretativo situado para a leitura do gênero em sala de aula, ao mesmo tempo em que reconhece desdobramentos significativos do objeto, culminando em demais abordagens e aprofundamentos possíveis.

6.3.1 Dimensão Linguística

A primeira dimensão reside na exploração dos recursos linguísticos. Nessa dimensão, foram analisados: o título, o diálogo entre os participantes e algumas inscrições verbais que aparecem em determinadas cenas.

a) Título

Figura 9 - Título da videoanimação *Meu nome é Maalum* (2021).



Fonte: Meu nome é Maalum (2021).

O título da videoanimação *Meu nome é Maalum* (2021) apresenta-se com significados representativos para a narrativa. A expressão “meu nome”, dita pelo enunciador em primeira pessoa, suscita uma aproximação com os interlocutores, convidando-os a conhecerem sua história. O nome “Maalum”, pouco comum, significa “especial” em algumas línguas africanas. Desse modo, pode-se observar que a personagem afirma seu valor e sua singularidade. A história aborda questões ligadas à identidade, ao pertencimento e ao reconhecimento de si, antecipando-as a partir da importância do nome no título.

A opção pela letra cursiva pode ser interpretada como um recurso semiótico que aproxima a escrita de um registro íntimo e autobiográfico, remetendo à ideia de uma escrita pessoal. Em termos de leitura crítica de textos multissemióticos, essa escolha tipográfica contribui para construir a noção de que estamos em contato com a experiência singular de Maalum, convocando o espectador a uma escuta mais sensível e empática, como se acompanhasse a própria escrita da personagem. Assim, a letra cursiva funciona como um gesto de autoria visual que reforça os temas de identidade, pertencimento e reconhecimento que atravessam a animação.

b) Diálogo entre os participantes

[...]

M, A, A, L, U, M. Maalum. (2:02) Marcela. (2:03) Presente.

(2:05) Marina. (2:06) Presente, professora. (2:08) Inácio.

(2:09) Tô aqui, tia. (2:10) Maalum. (2:11) Maalum.

(2:12) Maalum. (2:13) Parece maluco.

(3:21) Maalum, o que que tá acontecendo com você, minha filha? (3:42) Cadê o seu sorriso, meu amor? (3:45) Eu vou ficar em casa.

(3:46) Só volto pra escola quando vocês me derem um outro nome. (3:50) Por que eu te daria outro nome se o seu já é lindo? (3:53) Maalum vem de uma língua chamada Suaíli, que é falada por milhões de pessoas lá... (3:58) do outro lado do mar, no continente africano. (4:03) Maalum, nós escolhemos um nome africano porque toda vez que nós te chamamos, estamos honrando (4:10) a nossa ancestralidade.

(4:13) Filha, nossos ancestrais foram trazidos à força da África para o Brasil e, apesar (4:20) de tanto sofrimento, lutaram pela liberdade do nosso povo e é por isso que estamos aqui. (4:27) Você é linda, meu amor. (4:29) Nós tivemos a honra de receber você em nossas vidas para continuar escrevendo uma história (4:34) de amor e resistência nessa terra.

(4:36) Seu nome significa especial e é motivo de orgulho e inspiração pra nós. (5:14) Agora se arruma, escolha seu laço mais bonito, vai pra escola e mostra pra todo mundo quem (5:21) é Maalum. (5:24) Maalum tá aí? (5:28) Qual é a graça? (5:29) Eu não rio do nome do Raimundo, nem do Bruno, do Enzo e nem do Breno, muito menos do Tiago (5:36) ou do Iago.

(5:37) Maalum significa especial. (5:43) Malu? (5:45) Não! (5:46) É Maalum! (5:49) Meu nome é Maalum! (6:11) [...]

Os excertos em destaque na transcrição das falas dos personagens foram selecionados

para elucidarem a análise linguística constituída em relação ao enfoque da leitura pedagógica do gênero videoanimação em sala de aula, com vistas à formação de professores para o trabalho crítico e multimodal em sala de aula.

Trecho 1: (2:11) *Maalum*. (2:12) *Maalum*. (2:13) *Parece maluco*.

O trecho em destaque, com a soletração do nome da protagonista, seguido de sua repetição depreciativa (“Parece maluco”) demonstra um conflito linguístico-discursivo centrado no próprio nome como marcador identitário. Assim, o enunciado verbal, embora breve, dialoga com a normatização linguística e a exclusão simbólica. Nesse sentido, essas formulações, associadas à expressividade visual, exigem do leitor um posicionamento ativo e de diálogo com o texto, para que se possa construir o processo de compreensão. A partir disso, Zozzoli (2012) assevera que:

No que diz respeito especificamente ao ensino e aprendizagem de língua materna (LM), a noção de compreensão responsiva ativa requer, em termos de ações de sala de aula, um trabalho com a leitura do texto que abra espaço para o diálogo, no lugar de um questionário com perguntas prontas, o que significa a necessidade de se estabelecer uma interação, que, embora sempre assimétrica, proporcione ao aluno o lugar de enunciator, integrando diversos conhecimentos de mundo, como, por exemplo, entre os conhecimentos da cultura letrada e os de grupos culturais não letrados aos quais possam pertencer os alunos em alguns casos. (p. 264).

A partir da citação acima, é possível compreender que a análise linguística permite aos docentes o debate sobre questões importantes, como o preconceito linguístico institucionalizado, o que é indicado pela expressão “Parece maluco”. Dessa forma, as videoanimações, mesmo com enunciados verbais sutis, condensam marcas verbais articuladas às imagens.

Trecho 2: (3:46) *Só volto pra escola quando vocês me derem um outro nome*.

A expressão “só volto” constitui um predicado verbal modalizado por advérbio de exclusão e o termo “quando” tem valor condicional. Nesse sentido, há um gesto de resistência da personagem, que rompe com o espaço escolar como um lugar de acolhimento. Por isso, é importante às tensões entre palavra, imagem e contexto social, uma vez que os sentidos emergem da articulação entre essas semioses. Silva e Ferreira (2024) defendem que “As palavras ou texto verbal junto ao texto não verbal, “podem situar o leitor em determinadas questões abordadas [...]” (p. 103).

Trecho 3: *Eu não rio do nome do Raimundo, nem do Bruno, do Enzo e nem do Breno, muito menos do Tiago (5:36) ou do Iago*.

O excerto em análise estrutura-se a partir de uma composição negativa, em que associa-se o advérbio de negação “não” com a conjunção coordenativa “nem”. Essa construção compõe um enunciado com efeito de argumentação por contraste. A partir disso, é possível compreender que as escolhas lexicais e sintáticas evidenciam sentido de contestação e autoafirmação

identitária, pontos importantes para a formação da leitura crítica do gênero videoanimação. Tais apontamentos convidam os docentes para o trabalho com o gênero textual/discursivo em sala de aula a partir da aprendizagem colaborativa, como afirmam Silva, Anecleto e Santos (2021):

As práticas pedagógicas de leitura e de escrita realizadas em sala de aula farão mais sentido aos alunos se forem fundamentadas no desenvolvimento da competência comunicativa, na formação reflexiva e no processo de ensino e aprendizagem colaborativo, visando à promoção do pensamento crítico, à intensificação da interação mútua entre alunos e professores (p. 4).

Em face do postulado, a análise verbal é importante em uma videoanimação, visto que permite tornar visíveis os mecanismos linguísticos pelos quais a linguagem produz inclusão ou exclusão, favorecendo a formação de leitores críticos e sensíveis às dimensões sociais do discurso.

c) Escolhas lexicais e efeito de sentido (inscrições verbais)

Figura 10 - Cenas sequenciais da videoanimação Meu nome é Maalum (1:23/1:26/1:28/1:31/1:37).





Fonte: Meu nome é Maalum (2021).

As cenas em destaque, sequencialmente, apresentam as seguintes inscrições verbais: Figura (1:23): “Primeiro dia de aula – 1 mês”; Figura (1:26): “Primeiro dia de aula – 1 semana”; Figura (1:28): “Primeiro dia de aula – 3 dias”; Figura (1:31): “Primeiro dia de aula – amanhã”; Figura (1:37): “Primeiro dia de aula – hoje”. Tais ocorrências verbais estão inseridas em um calendário, o que contribui como recurso semiótico para o entendimento das cenas. Para além disso, o enfoque da luz, dando destaque para as expressões supracitadas fomentam a combinação de semioses e articulam-se à compreensão dos recursos apresentados.

A presença dos marcadores temporais (amanhã/hoje) permite aos leitores acompanharem a passagem do tempo por meio de unidades linguísticas simples. No campo semântico-discursivo, observa-se que eles funcionam como operadores de antecipação e tensão narrativa. O calendário (recurso semiótico) supõe, ainda, familiaridade com os gêneros escolares conhecidos pelos alunos (fatores que colaboram para o percurso interpretativo da obra).

Nessa construção, pensando na necessidade de associar a linguagem verbal com os vários outros recursos semióticos presentes em uma videoanimação, Ferreira, Melo e Ragi (2020) asseguram:

[...] os processos de ensino e de aprendizagem da leitura devem compreender a multimodalidade, que se refere às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc., (DIONÍSIO, 2005). Abrange, portanto, a escrita, a fala e a imagem. O processo de leitura, assim dimensionado, contempla os diferentes modos de representação: imagens, música, gestos, sons, além dos elementos linguísticos nas análises dos textos (Ferreira; Melo; Ragi, 2020, p. 194).

Tal citação converge com a necessidade de trabalhar habilidades de leitura que preparem os estudantes a compreenderem os vários recursos multissemióticos que o gênero videoanimação possui, com vistas à produção de sentido do projeto de dizer.

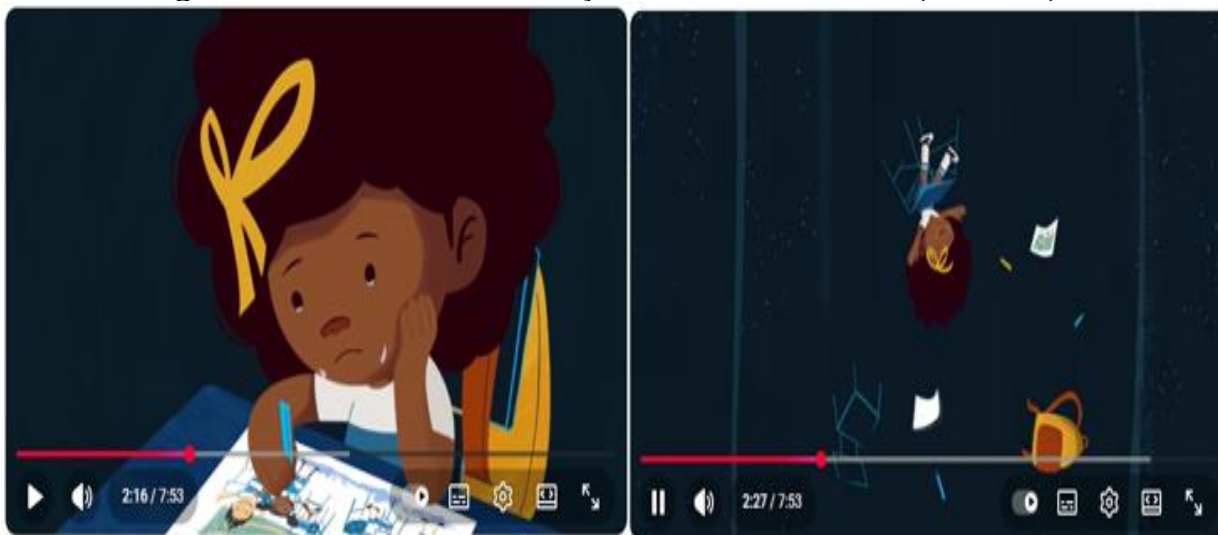
6.3.2 Dimensão Semiótica

A segunda dimensão refere-se aos recursos semióticos. Nesse recorte, foram exploradas cenas (conjugadas ou não) para análise das questões que contribuem para o processo de produção de sentidos e, por consequência, do projeto de dizer proposto pelos produtores.

a) Planos (enquadramento)

O enquadramento constitui um recurso semiótico de relevância central para a análise de uma videoanimação. Muitas vezes, opera de modo decisivo na construção de sentidos, integrando, em várias ocasiões, afetividade, subjetividade e posicionamento ideológico do texto multimodal. Nesse sentido, Ferreira, Leandro e Coe (2019, p. 77) salientam que “embora pareça simples, a escolha de planos é uma atividade discursiva, pois essa escolha representa pistas interpretativas e des/re/velam um projeto de dizer”.

Figura 11 - Cenas da videoanimação Meu nome é Maalum (2:16/2:27).



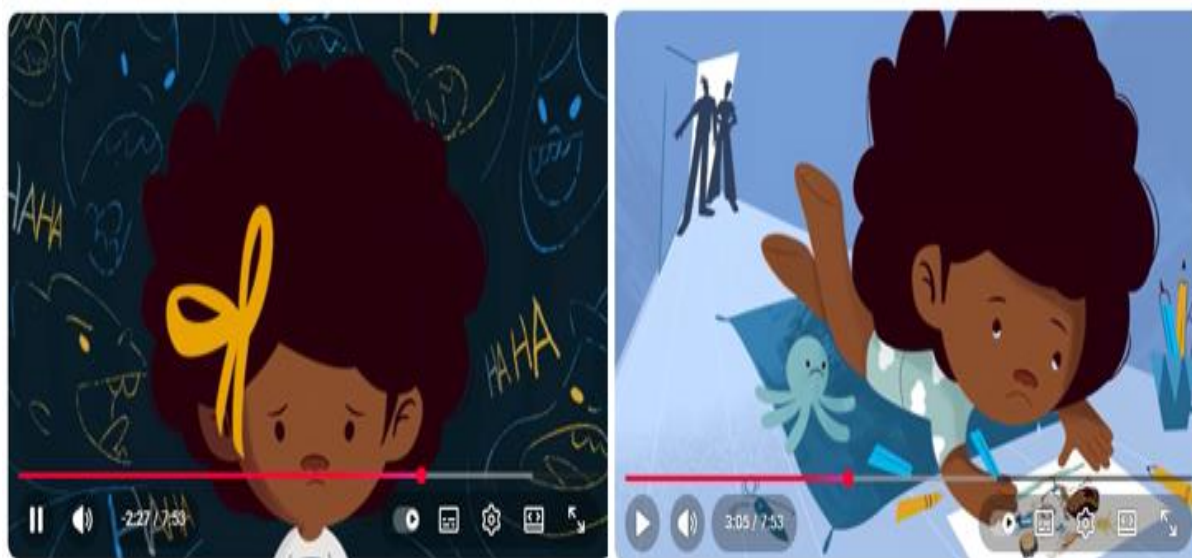
Fonte: Meu nome é Maalum (2021).

Na Figura (2:16), o enquadramento tem papel potencial para a produção de sentidos na cena. A personagem Maalum está sentada com o corpo inclinado e o rosto apoiado sobre a mão. Essa construção cênica pode contribuir para aproximar o leitor da obra, promovendo um sentimento de empatia, tendo em vista que a garota apresenta traços de desânimo e cansaço emocional. Assim, o plano contribui para orientar os interlocutores quanto ao estado emocional da criança. Para Silva e Ferreira (2024), “o enquadramento “contribui para o processo de leitura

por manter a interação entre os personagens, buscando direcionar o foco da cena” e para destacar detalhes das cenas ou para evidenciar o cenário” (p. 103).

A Figura (2:27) apresenta um plano (enquadramento) de forma verticalizada, em que Maalum aparece em uma queda, acompanhada por objetos escolares no espaço. Além de a obra apresentar um movimento de virar a vida (situações novas que ocorrerão), assinala para a sensação de vulnerabilidade e perda de controle em que a personagem se encontra. Com o objetivo de focar nessas situações frágeis que Maalum enfrenta, o autor destaca esse tipo de plano, já que, de acordo com Ferreira, Leandro e Coe (2019, p. 76), “os planos se prestam a demonstrar uma representação da realidade mais geral ou de algum detalhe de uma situação específica [...]. Nesse viés, esse enquadramento demonstra as perspectivas vivenciadas pela personagem.

Figura 12 - Cenas da videoanimação Meu nome é Maalum (2:27.1/3:05).



Fonte: Meu nome é Maalum (2021).

A Figura (2:27.1) apresenta um enquadramento frontal da personagem Maalum que, segundo Bezerra e Heberle (2011) e Silva e Ferreira (2024, p. 103) contribuem para que haja “um maior envolvimento entre os participantes num ângulo frontal, um de frente para o outro”. O plano concentra-se na parte superior do corpo de Maalum, desfocando a presença do espaço físico, destacando, por outro lado, a expressão dela. Esse recurso é bastante recorrente no gênero videoanimação quando o autor pretende enfatizar os estados emocionais dos personagens.

Já a Figura (3:05) apresenta um plano mais aberto, que amplia o campo visual em relação à cena anterior, mantendo um diálogo com os demais elementos presentes na cena. Nesse sentido, além do estado emocional da personagem, há o contexto dos demais elementos

que participam simbolicamente da construção do conflito narrativo. O corpo inclinado de Maalum pressupõe um desconforto de sua parte. Para além disso, os objetos escolares (cadernos, lápis, papéis e utensílios de escrita) demonstram a perspectiva de que o espaço escolar deixa de cumprir sua função de acolhimento e torna-se tenso. É possível compreender, também, que os elementos, como o polvo e a presença de figuras humanas em silhueta sugerem confusão emocional e demonstram o estado psicológico de Maalum.

Dessa maneira, do ponto de vista teórico, as escolhas de enquadramento nas videoanimações dialogam com o paradigma de que a narrativa é multimodal, na qual a imagem, o movimento e a composição visual produzem sentidos de forma integrada. Discorrendo sobre a necessidade de uma análise profunda sobre o gênero, Ferreira e Almeida (2018, p. 120) consideram que:

Especificamente sobre a atividade, envolvendo animação, para que o aprendiz consiga compreender a intenção discursiva dos produtores, é relevante que o professor problematize questões ligadas ao plano do texto e ao conteúdo temático, para possibilitar uma reflexão sobre o objetivo do vídeo, os conteúdos e os possíveis desdobramentos emanados da proposta feita pelos produtores.

Assim, conforme explicam Silva e Ferreira (2024), a leitura eficaz de uma videoanimação depende essencialmente de atividades que valorizem a interpretação da combinação de várias semioses presentes no texto.

b) Imagens e construções dos participantes representados

Figura 13 - Cenas da videoanimação Meu nome é Maalum (1:08/5:37).



Fonte: Meu nome é Maalum (2021).

Nas imagens analisadas, a construção da protagonista Maalum articula-se à dimensão da representatividade, sendo os gestos, as expressões faciais e organização espacial do enquadramento recursos semióticos que produzem sentidos identitários.

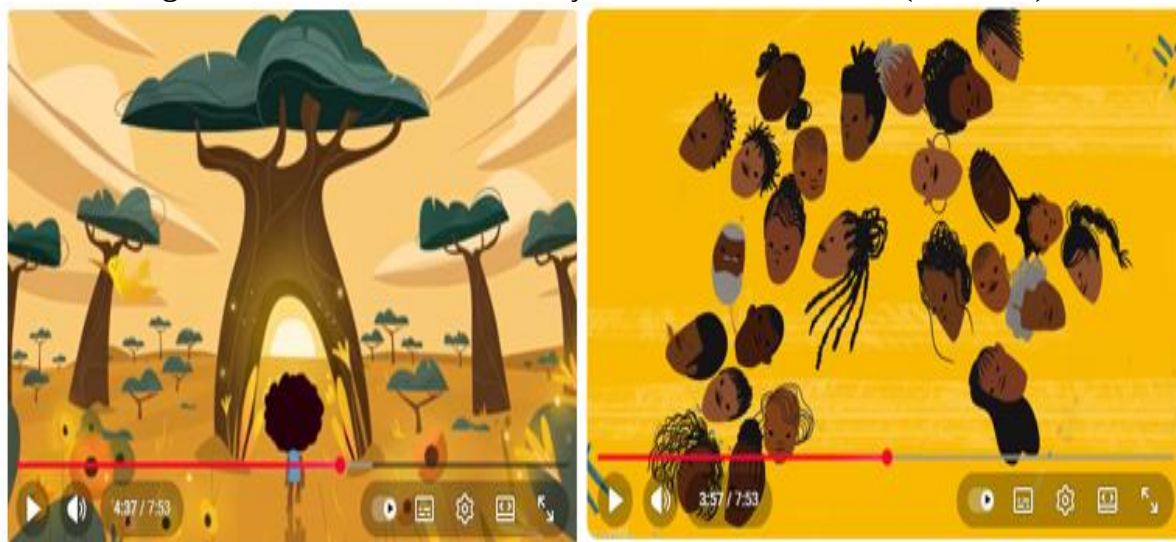
As figuras escolhidas representam a personagem em local de destaque no enquadramento, de modo a ocupar o centro da cena. Essa descrição favorece um valor representativo significativo a Maalum, apresentando-lhe como um sujeito ativo. O gesto de levantar o braço, aliado à expressão facial séria e concentrada, reforça a leitura de um momento de afirmação identitária, em que o corpo da personagem se torna suporte de resistência simbólica.

Especificamente sobre a segunda imagem (Figura 5:37), há uma contraposição entre Maalum e os colegas, evidenciando a assimetria entre ela e o grupo. Sua centralidade visual e simbólica contribui para representar a firmeza de sua postura corporal, sugerindo autocontrole e resistência, atuando como contraponto às expressões e gestos dos colegas.

expressões faciais, que são apresentados por meio de diferentes enquadramentos, são recursos semióticos que colaboram para a construção de sentidos e também para a progressão temática do texto” (Souza, 2025, p. 20). No mesmo sentido, Silva e Ferreira (2024) defendem que “as imagens auxiliam “na compreensão da mensagem geral de determinado trecho (cena) ou de toda a videoanimação. Além disso, podem ser utilizadas para destacar um tema, assunto ou ideia [...]” (Silva; Ferreira, 2024, p. 103).

c) Cores

Figura 14 - Cenas da videoanimação Meu nome é Maalum (4:37/3:57).



Fonte: Meu nome é Maalum (2021).

A cor é um recurso semiótico de relevância central na análise de videoanimações em sala de aula, em conformidade com Teixeira, Silva e Moraes (2019). Os autores asseguram que é um dos mecanismos importantes para a associação com outras semioses, para as condições

do projeto de dizer. Como mostra nas cenas em destaque, a cor é uma estratégia importante para a construção do sentido de acolhimento e revelação identitária. Os tons terrosos e/ou dourados remetem à ideia de calor, fertilidade e ancestralidade. O amarelo intenso sugere iluminação.

Nessa construção, é preciso formar leitores atentos aos recursos multissemióticos presentes em uma videoanimação, pois, de acordo com Silva e Ferreira (2024), “As cores, são “utilizadas para ressaltar uma informação, representar uma ideia, uma atitude, um sentimento. É possível trabalhar com cores quentes ou frias [...]” (p. 102).

d) Dimensão sonora

As músicas funcionam como representações sonoras na videoanimação Meu nome é Maalum (2021), revelando a identidade e a memória ancestral da protagonista. Nesse sentido, Ferreira; Leandro; Coe (2019, p. 82) definem os recursos sonoros como “aqueles que são percebidos pelo ouvido e contribuem para a construção da textualidade da videoanimação analisada”. As escolhas das músicas na obra em análise remetem às matrizes africanas e à ancestralidade.

Diante disso, a conforme os autores mencionados, a trilha sonora também deve ser compreendida como uma abordagem multissemiótica, pois os sons, de forma dinâmica, contribuem para compor os sentidos da narrativa.

No início da narrativa, a música assume um tom de introspecção, que acompanha Maalum. No decorrer da obra, os conflitos se disseminam, permeados por discursos racistas. Dessa forma, a música passa a operar como uma marca de tensão e deslocamento.

Discorrendo sobre isso, Rojo (2013) afirma que:

é preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são concluintes de uma obra que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. Com isso, os textos passam a ser entendidos como ‘modos de dizer’ que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas estáticas ou em movimento, como vemos em filmes ou propagandas. [...] isso construiria a multimodalidade ou multissemiose dos textos, as quais instauram várias possibilidades de construção de sentido. (p. 182).

Tais apontamentos contribuem para o entendimento de que as músicas, em uma videoanimação, são recursos semióticos que, somadas aos demais, compõem o projeto de dizer da obra e muito contribuem para o percurso interpretativo do texto.

6.3.3 Dimensão Discursiva

A terceira dimensão refere-se à questão discursiva, que problematiza as escolhas realizadas pelos produtores.

a) As palavras “ancestralidade”, “resistência” e “orgulho”

A análise discursiva em uma videoanimação torna-se fundamental para a compreensão dos significados que são produzidos ao longo da narrativa, principalmente no contexto da obra *Meu nome é Maalum* (2021), que envolve relações identitárias, raciais e educacionais que perpassam ao longo da história. Dessa forma, o gênero assume um discurso ativo, visto que tensiona os espectadores a interpretarem os recursos semióticos presentes e os leva às críticas sobre práticas sociais que muitas vezes são naturalizadas.

Com vistas a desenvolver uma análise discursiva, foram escolhidos os termos **ancestralidade**, **resistência** e **orgulho** presentes na videoanimação. A princípio, é válido salientar que eles não se mobilizam apenas como unidades lexicais isoladas, mas como operadores discursivos que embasam a narrativa e estruturam o projeto de dizer.

O termo **ancestralidade** emerge discursivamente como um eixo de ressignificação identitária. Dessa forma, ainda que não explícito, é associado/construído a partir de elementos que remetem à herança africana da personagem.

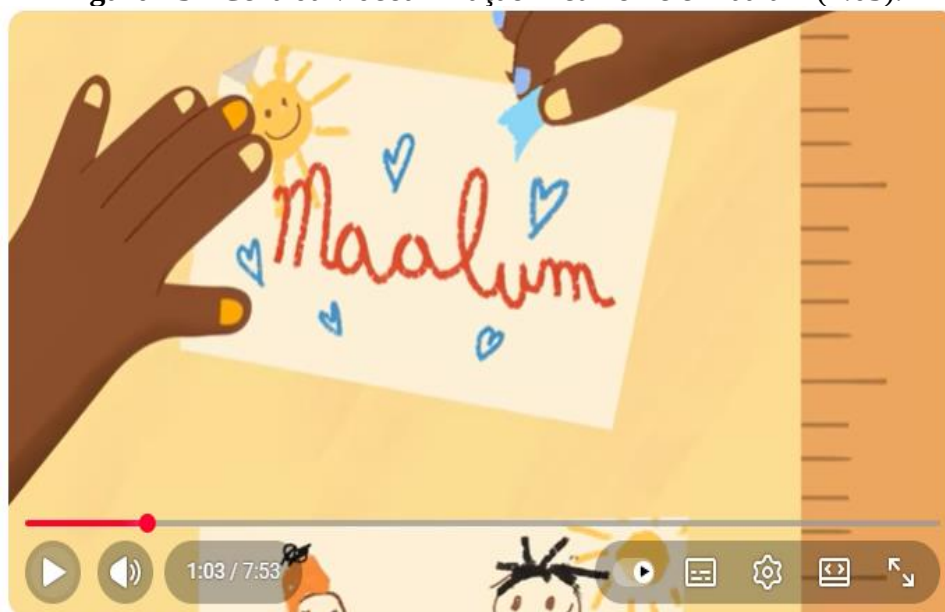
Já a palavra **resistência** se materializa discursivamente por meio das ações da personagem Maalum diante das situações constrangedoras vividas no espaço escolar. Distante de uma resistência expressamente formulada, a videoanimação a constrói de forma cotidiana e persistente. Nessa concepção, a obra revela a resistência como um exercício permanente de autoafirmação.

Concernente ao vocábulo **orgulho**, há uma articulação discursiva que aponta uma mudança de Maalum em relação ao seu posicionamento. Logo, esse termo ganha destaque a partir do seu reconhecimento ancestral e de suas experiências de resistência. Em convergência com esse pensamento, Sobral (2009) pontua que o leitor respondente, responsável e dialógico é aquele que, ao interagir com o texto, constrói ativamente um posicionamento crítico diante dos sentidos produzidos na leitura.

Em face do exposto, a análise discursiva das palavras “ancestralidade”, “resistência” e “orgulho” evidencia que a videoanimação *Meu nome é Maalum* (2021) constrói um projeto de dizer comprometido com a problematização das relações de poder e com a valorização da diversidade.

b) Nome como espaço de identidade e potência simbólica

Figura 15 - Cena da videoanimação *Meu nome é Maalum* (1:03).



Fonte: *Meu nome é Maalum* (2021).

O nome “Maalum” tem origem africana, mais especificamente associado à língua *swahili* (swahili), ancestralidade e de pertencimento. Os posicionamentos negativos dos colegas escolares da personagem contribuem para a evidência de uma sociedade marcada por discursos racistas, que invisibilizam os nomes afrodescendentes.

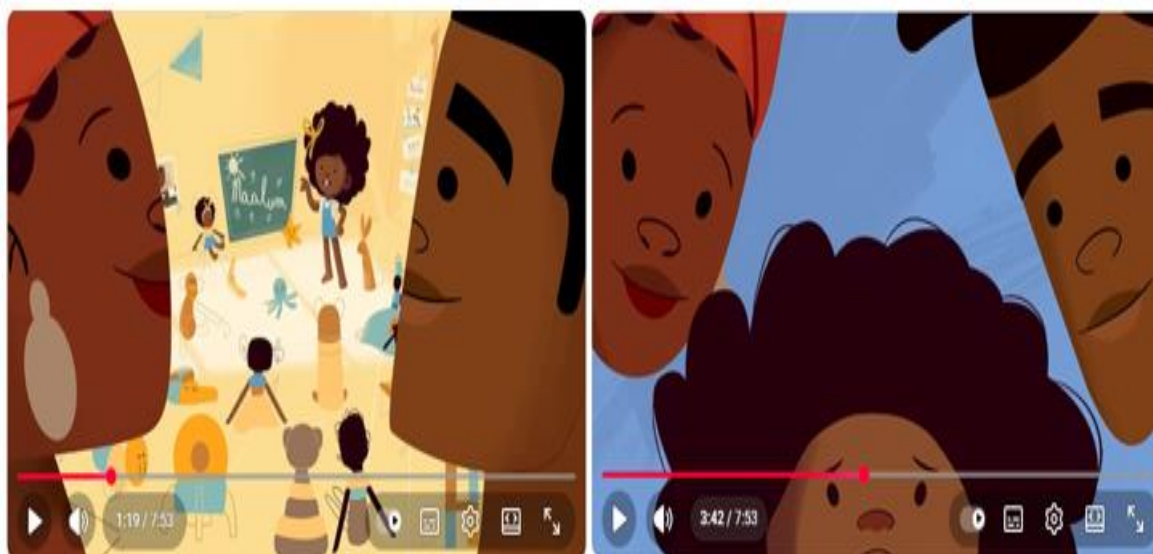
Sob essa perspectiva da análise discursiva, essas reações não se constroem como atos isolados, mas como efeitos de sentidos naturalizados pela sociedade, advindos de construções ideológicas que negam alguns nomes de origem africana. Nessa direção, o nome Maalum reafirma como a linguagem pode atuar na produção de exclusões e construção de resistências. Dessa forma, Ângelo e Menegassi (2011), ao considerarem a perspectiva leitora, postulam que:

se o leitor fixar-se exclusivamente nos limites do texto e desconsiderar toda a situação extraverbal que é inerente ao discurso escrito, a significação plena do enunciado fica comprometida; o leitor não tem, pois, condições de manifestar uma reação, de concordância ou discordância, ou seja, de efetivar a interação com o autor e o texto como é normalmente esperada (Ângelo e Menegassi, 2011, p. 203).

Mediante tais apontamentos, ler em uma perspectiva multissemiótica exige habilidades ligadas aos multiletramentos, em que os leitores estejam em situações de práticas sociais e reconstruam o sentido do texto, atentando-se ao(s) discurso(s) presente(s).

c) Família/ancestralidade como espaço de resistência e afirmação

Figura 16 - Cena da videoanimação Meu nome é Maalum (1:19/3:42).



Fonte: Meu nome é Maalum (2021).

As Figuras (1:19) e (3:42) demonstram que a família de Maalum preserva referências afrocentradas. Desse modo, os espaços dedicados a ela (família) na videoanimação representam um discurso que sugere resistência ao racismo, materializado pela memória, transmissão cultural e orgulho da origem.

Diante disso, a valorização da cultura africana combate discursos que ignoram a contribuição negra para a diversidade cultural.

d) Educação, representatividade e empoderamento

Figura 17 - Cena da videoanimação Meu nome é Maalum (2:03/1:50).



Fonte: Meu nome é Maalum (2021).

As cenas em análise representam a escola como um espaço importante de aprendizagem

acadêmica e também de construção da identidade social. Por conseguinte, colabora para que Maalum tenha uma sensação de pertencimento ou não.

Nessa perspectiva, a produção audiovisual apresenta um discurso representativo, dando visibilidade a uma criança negra, perspectiva essa que fomenta a reflexão, empatia e potencial de transformação social.

6.3.4 Das contribuições do gênero videoanimação em sala de aula

Considerando que os documentos oficiais da Educação orientam a organização curricular, como a Base Nacional Comum Curricular, sobre a necessidade da integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e os textos multimodais, associados às temáticas contemporâneas e de formação cidadã, evidencia-se, a partir da análise da produção *Meu nome é Maalum* (2021), que o gênero videoanimação configura-se como um recurso efetivo para o ensino de Língua Portuguesa.

A partir das discussões propostas neste capítulo, evidencia-se que a leitura do gênero textual/discursivo videoanimação em sala de aula requer concepções teórico-metodológicas que reconheçam sua complexidade multissemiótica, discursiva e sociocultural. Nesse sentido, a análise da videoanimação *Meu nome é Maalum* (2021) pode contribuir para se compreender os vários pilares que o gênero oferece.

Dessa forma, o trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula, quando mediado de maneira intencional e fundamentada, fomenta o desenvolvimento de práticas de leitura responsivas ativas, alinhadas à perspectiva dos multiletramentos. Ao considerar o estudante como sujeito histórico e social, capaz de interpretar os textos multimodais de forma crítica, os docentes potencializam as possibilidades de interpretação dos discursos que perpassam as produções audiovisuais.

Em síntese, embora não se esgotem as possibilidades analíticas do gênero, este capítulo buscou oferecer aportes teóricos e metodológicos que sustentem o uso crítico das videoanimações em contextos escolares, ampliando a necessidade de investimentos contínuos na formação docente para o enfrentamento dos desafios impostos pelas práticas de linguagem da sociedade contemporânea.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou discutir a leitura na contemporaneidade, a partir das concepções teóricas que a compreendem como prática social e dos desafios impostos pela presença crescente de textos multissemióticos nos contextos escolares. Ao considerar o avanço das linguagens digitais e audiovisuais, defendeu-se que a formação do leitor, hoje, requer o desenvolvimento de habilidades que ultrapassem a mera decodificação do texto verbal, envolvendo a interpretação integrada de imagens, sons, movimentos, cores e outros recursos discursivos que se articulam na produção de sentidos.

A análise das perspectivas teóricas sobre leitura permitiu evidenciar uma mudança significativa na forma de compreender o papel do leitor. Em lugar de um sujeito passivo, que apenas recupera informações explícitas no texto, assume-se o leitor como agente ativo do processo interpretativo, capaz de mobilizar conhecimentos prévios, realizar inferências, estabelecer relações intertextuais e posicionar-se criticamente diante dos discursos que circulam socialmente. Essa concepção mostra-se particularmente pertinente no trabalho com textos multissemióticos, uma vez que os sentidos não estão concentrados em um único modo de linguagem, mas resultam da articulação entre diferentes recursos expressivos.

No âmbito dos multiletramentos, destacou-se a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade de linguagens presentes nos textos contemporâneos, aproximando a escola das experiências socioculturais dos estudantes. A leitura de videoanimações, nesse contexto, revelou-se uma possibilidade profícua para o desenvolvimento de habilidades de leitura mais complexas, pois demanda do leitor a observação atenta de elementos visuais, sonoros e narrativos, bem como a compreensão dos efeitos de sentido produzidos por essa combinação de modos semióticos. A obra *Meu nome é Maalum* (2021) exemplifica como narrativas audiovisuais breves podem mobilizar emoções, provocar reflexões e suscitar discussões relevantes em sala de aula, favorecendo leituras mais sensíveis e críticas da realidade social.

A articulação entre os referenciais teóricos e os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a Matriz de Referência do Saeb/Inep (2022), evidenciou a presença, ainda que nem sempre explicitada em profundidade, de orientações voltadas ao trabalho com textos multissemióticos e à ampliação das práticas de leitura. Esses documentos reconhecem a necessidade de desenvolver habilidades relacionadas à análise de diferentes linguagens e à compreensão de textos que circulam em múltiplas mídias. No entanto, a efetivação dessas orientações no cotidiano escolar ainda enfrenta obstáculos, sobretudo no

que se refere à formação de professores e às condições de trabalho que possibilitem o planejamento de propostas didáticas mais diversificadas e consistentes.

A revisão de literatura sobre o trabalho com videoanimações em sala de aula indicou que esse gênero tem sido apontado como um recurso potente para promover o engajamento dos estudantes e ampliar suas práticas de leitura. As pesquisas analisadas mostram que o uso pedagógico de videoanimações pode contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico, ao favorecer a problematização de temas sociais, culturais e identitários, bem como a reflexão sobre os modos de construção dos discursos no audiovisual. Contudo, os estudos também apontam que a eficácia dessas práticas depende, em grande parte, da mediação docente, que deve ir além do uso pontual ou ilustrativo do recurso, assumindo uma postura intencional e reflexiva no planejamento das atividades.

Sob essa perspectiva, a formação de professores emerge como um eixo central para a consolidação de práticas de leitura que contemplem os textos multissemióticos de maneira sistemática e significativa. A apropriação teórica dos conceitos de multiletramentos, aliada ao desenvolvimento de habilidades de análise dos recursos linguísticos, semióticos e discursivos presentes nas videoanimações, constitui condição fundamental para que o professor possa atuar como mediador competente no processo de construção de sentidos. Além disso, a formação continuada mostra-se essencial para acompanhar as transformações constantes nas formas de produção e circulação dos textos, especialmente no contexto das tecnologias digitais.

Com base nos pressupostos de Magalhães, Sigiliano e Garcia-Reis (2024), pode-se afirmar que a escuta multimodal redimensiona as práticas de leitura, ao situá-las em um contexto de intencionalidade pedagógica mais explícita, permitindo explorar diferentes dimensões de um texto multimodal e analisar os efeitos de sentido produzidos pelos variados recursos semióticos mobilizados. Ao considerar não apenas as palavras, mas também que articula voz, ritmo, timbre, trilha sonora, efeitos e silêncios na construção de sentidos, a escuta passa a ser compreendida como um ato interpretativo ativo, que exige do ouvinte/leitor a capacidade de articular múltiplos códigos e de perceber como cada escolha expressiva orienta, restringe ou amplia possibilidades interpretativas.

No contexto da formação de professores, isso implica repensar o ensino da leitura para além do texto escrito, promovendo práticas que valorizem a escuta crítica, a análise de gêneros multimodais, reconhecendo-os como textos legítimos e complexos, cuja compreensão demanda letramento multimodal e sensibilidade para as sutilezas da produção de sentidos em ambientes digitais e participativos.

O caderno pedagógico elaborado como produto desta pesquisa buscou atender a essa demanda, ao propor encaminhamentos teórico-metodológicos para o trabalho com a leitura de videoanimações na perspectiva do desenvolvimento de habilidades de leitura de textos multissemióticos. Trata-se de uma proposta que visa apoiar o planejamento docente, oferecendo possibilidades de abordagem do gênero videoanimação em sala de aula de forma articulada aos objetivos de aprendizagem e às competências previstas nos documentos curriculares. Ressalta-se, contudo, que o material não pretende esgotar as possibilidades de trabalho com o gênero, mas abrir caminhos para que os professores possam adaptar, ampliar e ressignificar as propostas conforme seus contextos e realidades escolares.

Diante das análises realizadas ao longo desta pesquisa, compreende-se que o trabalho com o gênero videoanimação possibilita a exploração de diferentes habilidades de leitura, especialmente aquelas relacionadas à interpretação crítica, à produção de sentidos e à articulação entre múltiplas semioses. Assim, respondendo à questão norteadora: quais habilidades de leitura podem ser exploradas no trabalho com o gênero videoanimação? Verificou-se que a leitura de videoanimações demanda do sujeito leitor a mobilização de habilidades que extrapolam a decodificação do texto verbal, envolvendo a compreensão integrada de elementos imagéticos, sonoros, visuais, gestuais e discursivos que constituem a materialidade multissemiótica do gênero. Nesse sentido, destacam-se habilidades como inferir informações implícitas, relacionar linguagens verbais e não verbais, identificar efeitos de sentido produzidos por recursos multissemióticos, reconhecer posicionamentos discursivos, estabelecer relações intertextuais e interpretar criticamente os discursos veiculados. Assim, conclui-se que o gênero videoanimação apresenta significativo potencial pedagógico para o aperfeiçoamento das habilidades leitoras no ensino de Língua Portuguesa, contribuindo para a formação de leitores mais críticos, responsivos e aptos a interagir com os textos multissemióticos que circulam na contemporaneidade.

Destarte, reconhecem-se os limites deste estudo, especialmente no que diz respeito ao recorte teórico-metodológico adotado e às condições específicas do contexto investigado. Ainda assim, acredita-se que as reflexões desenvolvidas contribuem para o debate sobre a ampliação das práticas de leitura na escola e para a valorização dos textos multissemióticos como objetos legítimos de ensino. Espera-se que esta dissertação possa incentivar novas investigações e práticas pedagógicas que aprofundem o trabalho com gêneros multimodais, fortalecendo a formação de leitores críticos, sensíveis às múltiplas linguagens e capazes de compreender e problematizar os discursos que atravessam o cotidiano social.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Prática de Análise Linguística/Semiótica nas Aulas de língua portuguesa: entre a tradição e a mudança**. São Carlos-SP, Pedro & João Editores, 2024.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Linguística aplicada: ensino de línguas & comunicação**. 3. ed. São Paulo, SP: Pontes, 2009.

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de; CERIGATTO, Mariana Pícaro. **Os desafios de educar para o novo contexto de leitura, linguagens e produção da informação**. In: Interculturalidade, linguagens e formação de professores. Universidade Estadual da Paraíba, 2016. p. 203-230.

ALVES, Isis Brito. **Letramentos docentes: formação, saberes e práticas de ensino**. 2022. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

ALVES, Marcia Maria. **Design de animações educacionais: modelo para a concepção colaborativa de animações educacionais para o Ensino Fundamental**. 2017. 404 f. Tese (Doutorado em Design) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ALVES, Marcia Maria; BATTAIOLA, André Luiz; CEZAROTTO, Matheus Araujo. **Representação gráfica para a inserção de elementos da narrativa na animação educacion | Graphic representation for inserting narrative elements in educational animations**. InfoDesign-Revista Brasileira de Design da Informação, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1-21, 2016.

ASSIS, Flávia Cristina de Araújo Santos; DE PAULA VIEIRA, Mauriceia Silva. Práticas de leitura na alfabetização: o trabalho com habilidades de leitura em sala de aula. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 17, p. 78-90, 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BELIZARIO, Vanilda Aparecida. **Uma proposta de análise do gênero videoanimação à luz dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa**. 2021. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

BRAGA, Osório Esdras Guimarães. **O trabalho como princípio educativo e videoanimação em motion graphics no ensino médio integrado**. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Vitória, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes de referência de linguagens Língua Portuguesa do Saeb – BNCC**. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-linguagens_BNCC.pdf. Acesso em: 07 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 jun. 2025.

CARVALHO, Yuri Mariano. Do velho ao novo: a revisão de literatura como método de fazer ciência. **Revista Thema**, v. 16, n. 4, p. 913-928, 2019.

CARVALHO, Robson S. de; FERRAREZI JR., Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de e CASTILHO, Celia M. M. de. **Advérbios modalizadores**. Gramática do português falado. Tradução. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

CIAVATTA, M. **Palestra: Perspectivas para o ensino médio integrado no contexto do Estado de Exceção no Brasil**. Ministrada pela professora Maria Ciavatta no dia 19 de maio de 2018, encerrando o Seminário de Educação Profissional e Tecnológica do Sintietfal, 2018. Disponível em: <https://www.sintietfal.org.br/2018/08/seminario-ept-maria-ciavatta-defende-o-ensino-medio-integrado-no-contexto-de-golpe-e-estado-de-excecao/> Acesso em: 09 jan. 2025.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização: O quê, por quê e como**. São Paulo: Summus Editorial, 2021.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Concepções de leitura e implicações pedagógicas. **International Studies on Law and Education**, v. 5, p. 47-52, 2010.

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a ler e a escrever**. São Paulo: Summus, 2012.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New literacies, new learning. In: Framing languages and literacies. **Routledge**, p. 105-135, 2013.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontos Editores, 2010.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Autonomia, poder e identidade em sala de aula. In: linguística e educação: gramática, discurso e ensino. **Terceira Margem Editora**, p. 175-197, 2000.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 50, n. 1 2006. Acesso

em: 26 abr. 2025.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-44, 2005.

CORRÊA, H. T.; DIAS, D. R. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. **Trab. Linguis. Apl.**, v. 55, n.2, 2016.

COSCARELLI, C.; NOVAES, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul. /set. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>. Acesso: em 16 de maio de 2025.

COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. **Letramento Digital**. In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs.). Glossário CEALE*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014.

COSCARELLI, Carla Viana. **Decodificação**. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Glossário Ceale. Belo Horizonte: UFMG, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/decodificacao>. Acesso em: 24 abr. 2025.

COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a leitura. **Revista de estudos da linguagem**, [S. l.] v. 10, n. 1, p. 7-27, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura e ensino: por avaliações que levem (mesmo) os ambientes digitais em consideração. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 101-129, 2019.

COSCARELLI, Carla. Avaliação da leitura hoje: possibilidades e necessidades. [S. l.]: YouTube, 2023. 1 vídeo (1h01min52s). Publicado por **Habilidades de leitura para trabalhar no último capítulo**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zLdb0psVDDk>. Acesso em: 24 mar. 2025.

COSTA, Heloydecarlo Batista Marques da. **A metafunção interacional**: um olhar para as relações dialógicas entre interlocutores. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023.

COSTA, Márcia Carla Pereira. **Protocolos de leitura**: uma proposta didática para o trabalho com videoanimação. 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

DA CONCEIÇÃO COSTA-HÜBES, Terezinha; PEREIRA, Rodrigo Acosta. Prática de análise linguística/semiótica nas aulas de língua portuguesa: o que ainda precisamos discutir? **Letras**, n. 64, p. 06-23, 2022.

DELANOY, Cláudio Primo. conceito de grande tempo e interpretação de discursos. **Linha D'Água**, v.33, n.3, 2020.

DIAS, Jaciluz; DA SILVA, Marta Cristina. Uma análise do curta “Menina bonita do laço de fita”: os efeitos de sentido das múltiplas linguagens do gênero videoanimação. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, v. 50, n. 2, p. 617-636, 2021.

FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio (orgs.). **O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

FERREIRA, Helena Maria; ALMEIDA, Patricia Vasconcelos. Formação de professores para o trabalho com textos audiovisuais: uma proposta de leitura do gênero videoanimação. **Ling. – Est. e Pesq.**, Catalão - Go, v. 22, n. 2, p. 115-127, 2018.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. **Letramento multimodal: múltiplas práticas na construção do sujeito leitor**. In: BORGES, Rosângela Rodrigues. # Sou + tec: ensino de língua(gem) e literatura. Campinas: Pontes Editora, 2015, v. 1, p. 69-86.

FERREIRA, Helena Maria; CARDOSO, P.H.; FURTADO, B.S. Videoanimação Piper: uma proposta de leitura à luz da Gramática do Design Visual. In: FERREIRA, H.M; DIAS, J; VILLARTA-NEDER, M.A. (Org). **O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares**. 1 ed. São Carlos: Pedro & João, v.1, 2019, p. 27-42. Disponível em: <<https://ebookspedroejoaoeditores.files.wordpress.com/2019/03/ebookfinalavras1.pdf>>. Acesso em 29 nov.2025.

FERREIRA, Helena Maria; MELO, Guilherme; RAGI, Taísa Rita. O design de textos multissemióticos: implicações para o processo de produção de sentidos. **Revista Signos**, v. 41, n. 2, 2020.

FIORIN, José Luiz. **Da necessidade de distinção entre texto e discurso**. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, M. C. (orgs.). *Texto ou discurso*. São Paulo: Contexto, 2012.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 138–146, 2015.

FONSECA, Jaciluz Dias. **Gênero videoanimação e arquitetura multimodal: análise semiótica e contribuições para a formação docente**. 2022. 322 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/14010>. Acesso em: 4 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

GERALDI, João Wanderley. O ensino da língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

GOMES, Rosivaldo. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. **Trem de Letras**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 56–80, 2018.

GOMES, Rosivaldo. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. 2017. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem,

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

GOMES, Rosivaldo. Práticas de leitura de compreensão responsiva ativa e letramento crítico em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 18, n. 3, 2020.

HALL, L. Struggling readers and content area text: interactions with and perceptions of comprehension, self, and success. **Research in Middle Level Education**, v. 29, n. 4, 2005.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther Rolf. **Social semiotics**. New York: Cornell University Press, 1988.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1985.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11. ed. São Paulo: Pontes, 2008.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 4, p. 13–22, 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844>. Acesso em: 17 maio 2025.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho**. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) *A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409–424, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LENHARO, Rayane Isadora. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LIMA, Isabela Vieira. **Análise da videoanimação Out of Sight à luz da semiótica social**. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (org.). **Leitura: múltiplos olhares**. São Paulo:

Mercado de Letras, 2005.

LINHARES, Clodoaldo et al. **O ensino da oralidade: proposta didática para o desenvolvimento da escuta de entrevistas por podcast.** 2023.

MAGALHÃES, T. G.; FONSECA, C. A.; SIGILIANO, N. S. Desautomatizando a escuta ativa com a videoanimação: uma proposta de análise linguística/semiótica da oralidade na escola. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 26, n. 60, p. 1–37, 2025. DOI: 10.5935/1981-4755.20250006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/34917>. Acesso em: 18 fev. 2026.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTAR, João. **Design educacional: educação a distância na prática.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIGUEL, Rafael de Arruda Bueno José. **Estratégias de leitura do português usadas por alunos surdos jovens e adultos.** 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MIGUEL, Rafael de Arruda Bueno José; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Concepções de linguagem e de leitura: diferentes modos de compreensão. **Revista Saber Incluir**, v. 2, n. 2, 2024.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996. 192 p. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). ISBN 85-85725-16-8.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, 1994.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus Editora, 2017. Edição do Kindle.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Revista Linguagem & Ensino**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard**

Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.

ORLANDI, E. P. Nota ao leitor. In: PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

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

PANICHELLA, Fernanda Callefi. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. **Revista Leitura**, [S. l.], v. 2, n. 56, p. 42–59, 2016. DOI: 10.28998/2317-9945.201556.42-59.

PEREIRA, Dayane Caroline; OLIVEIRA, Esther Gomes de; MACHADO, Rosemeri Passos Baltazar. O humor nas “tiras abençoadas”: em busca dos sentidos. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 353–367, 2013.

RAGI, Taísa Rita; SALES, Raphael Soares; FERREIRA, Helena Maria. Formação de professores para o trabalho com a produção de textos multissemióticos: o gênero fanclipe em questão. **Anais CIET:Horizonte**, São Carlos-SP, v. 5, n. 1, 2024. Acesso em: 25 maio 2025.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

REGO, Francisco Cleiton Vieira Silva do. **Da especificidade da narrativa animada: sobre o individualismo como valor no desenho Bob Esponja Calça Quadrada**. 2013. Disponível em: <<http://www.rua.ufscar.br/da-especificidade-da-narrativa-animadasobre-o-individualismo-como-valor-no-desenho-animado-bob-esponjascalca-quadrada1/>>. Acesso em: 06 jan. 2026.

RIBEIRO, Ana Elisa. Sem modo avião: jovens e leitura de livros, hoje. In: **ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS**, 28., 2019, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: PUCRS, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista**, v. 26, p. 317–334, 2010.

RIBEIRO, E. A.; PINTO, M. C.; AZEVEDO, T. G. Videoanimação A Lhama e a cerca elétrica: a relevância do audiovisual como estratégia de ensino na sala de aula. In: Helena Maria Ferreira; Jaciluz Dias; Marco Antonio VilLarta -Neder. (Org.). O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares. 1 ed. **São Carlos: Pedro & João**, v. 1, 2019, p. 341-353.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CenP, 2004. p. 853.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na

escola. In: ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, v. 90, n. 2, p. 11–30, 2012.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SAGATIO, Raphael Guaraná. A evolução do motion graphics: da narrativa do cinema para a autonomia audiovisual. **Diálogo com a Economia Criativa**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 156–176, maio/ago. 2019. Disponível em: [inserir link]. Acesso em: 9 jan. 2025.

SALOMÃO, Margarida. Políticas públicas para a educação no século XXI. In: **Encontro de Egressos do ProFLetras/UFJF**, 2018, Juiz de Fora. Conferência de encerramento. Juiz de Fora: UFJF, 2018.

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

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. Os mecanismos de textualização visuais em articulação com os linguísticos: os diversos recursos semióticos em tessitura para a composicionalidade do texto. **Linguagem**, São Paulo, v. 9, p. 1–17, 2009.

SILVA, Aline Iracy Rodrigues. **Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades didáticas para o trabalho com o gênero videoanimação**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

SILVA, Aline Iracy Rodrigues; FERREIRA, Helena Maria. **Videoanimação em sala de aula: dimensões teóricas e metodológicas**. Brasília: Pimenta Cultural, 2024.

SILVA, Amanda Jackeline Santos da. **Uma análise da modalização em uma videoanimação: estratégias de construção de sentidos**. 2021. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

SILVA, João Miller da. **Uma análise das metafunções da gramática do design visual em videoanimação: possibilidades para a leitura de textos em movimento**. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

SILVA, Obdália Santana Ferraz; ANECLETO, Úrsula Cunha; SANTOS, Sirlaine Pereira Nascimento dos. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e221083, 2021.

SOARES, Magda B. Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143–160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 maio 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2017. p. 64.

SOBRAL, Adail. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Revista eletrônica Bioéticos**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 121-126, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Teciene Cássia de. **O trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula: possibilidades de leitura**. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

SOUZA, Weslaine Pereira et al. Letramento multissemiótico: a construção de sentidos e efeito de humor em videoanimações. **ARACÊ**, v. 7, n. 8, p. e7656-e7656, 2025.

TEIXEIRA, G. A.; SILVA, G. V. A.; MORAES, L. L. Videoanimação Happiness: Uma abordagem com o texto multissemiótico em sala de aula. In: Helena Maria Ferreira; Jaciluz Dias; Marco Antonio Villarta-Neder. (Org.). **O trabalho com videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares**. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, v. 1, 2019, p. 319-339.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Tatiana Cuberos. **O potencial educacional do cinema de animação: três experiências na sala de aula**. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; FERREIRA, Helena Maria. **Videoanimação: provocações para o ensino da leitura de textos multissemióticos no PIBID/Letras**. In: SILVA, Paulo Ricardo da; ALVES, Jacqueline Magalhães; SUART, Rita de Cássia. PIBID Ufla: Experiências de formação docente e inter-ações entre Universidade e Educação Básica. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019b. p. 79-92.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 253–269, 2012.

ANEXO A – PRODUTO EDUCUCACIONAL

CADERNO PEDAGÓGICO



LEITURA DE VIDEOANIMAÇÃO: UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

JULIANA BARCELOS DE BARROS CRUZ
HELENA MARIA FERREIRA

Prezado(a) professor(a),



Em uma sociedade marcada pela intensa disseminação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, torna-se importante refletirmos sobre os gêneros textuais/discursivos que integram o cotidiano social e escolar. Assim, surgem indagações importantes, como: quais gêneros têm predominado nas atividades didáticas em sala de aula? Eles dialogam, efetivamente, com as experiências dos estudantes?

Ao reavaliarmos a trajetória de formação profissional docente, é imprescindível problematizar: em que medida fomos qualificados para trabalhar com gêneros contemporâneos, como as videoanimações, e com as práticas de leitura que extrapolam a análise de textos na modalidade verbal escrita? Em face disso, considerando que os alunos estão constantemente confrontados com produções audiovisuais em diferentes esferas da vida social, é necessário que a escola incorpore, de forma crítica e sistematizada, esses gêneros às práticas pedagógicas.

Assim, este Caderno Pedagógico, destinado aos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica (Ensino Fundamental II), tem o objetivo de fundamentar o trabalho com a leitura de textos multissemióticos a partir do uso de habilidades de leitura. Para tal foi selecionada a videoanimação *Meu nome é Maalum* (2021) e com algumas habilidades dos autores Lenharo (2016) e Gomes (2017). Dessa forma, são articulados fundamentos teóricos e propostas didáticas.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) ressalta a importância de desenvolver com os estudantes a compreensão dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos linguísticos e semióticos, de modo a favorecer uma leitura crítica e uma participação ética, estética e política nas práticas de linguagem da cultura digital.

Para organizar e sistematizar as propostas, este caderno está estruturado em quatro módulos. O Módulo I – **BNCC na prática** – discute os pressupostos da Base e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa. O Módulo II – **Os quatro pilares da educação** (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) – articula esses fundamentos às práticas de leitura. O Módulo III – **Tipos de letramentos** – aborda diferentes perspectivas de letramento necessárias à formação do leitor contemporâneo. Por fim, o Módulo IV – **Orientações para a leitura da videoanimação *Meu nome é Maalum* (2021)** – apresenta encaminhamentos teórico-metodológicos para a exploração desse gênero em sala de aula.

Ressaltamos que as atividades propostas são flexíveis e podem ser adaptadas conforme a realidade de cada turma, o contexto escolar e as necessidades dos estudantes, podendo, inclusive, ser desenvolvidas em outros anos de escolaridade. Desejamos um excelente trabalho e que este material contribua para práticas de leitura mais significativas, críticas e alinhadas às demandas da contemporaneidade.



SUMÁRIO

Introdução	04
BNCC na prática	06
Os quatro pilares da educação	13
Tipos de letramentos	30
Leitura da videoanimação Meu nome é Maalum (2021)	38
Referências	55



Considerações Iniciais

Ao sugerir uma proposta com orientações acerca da leitura de textos multissemióticos em sala de aula, é importante que você problematize algumas questões, pensando no direcionamento adequado para uma prática pedagógica efetiva.

Nesse cenário, trabalhar na perspectiva das habilidades de leitura significa possibilitar ao estudante desenvolver capacidades de compreensão, interpretação, inferência, análise crítica e posicionamento diante dos discursos que circulam socialmente. Assim, analise os seguintes apontamentos:



Considerar essas questões é fundamental para que o trabalho com a leitura se constitua como uma prática intencional, sistematizada, fundamentada teoricamente e alinhada às demandas da educação contemporânea. Ao compreender as habilidades de leitura como processos em construção, o professor amplia suas possibilidades de intervenção pedagógica e contribui para que o aluno se reconheça como sujeito ativo na produção de sentidos, capaz de dialogar, questionar, interpretar e posicionar-se criticamente frente aos textos.



MÓDULO 1



Prezado professor, o módulo I auxilia na compreensão dos pontos mais importantes da BNCC, oferecendo uma visão clara de seus princípios e competências, com o objetivo de contribuir diretamente para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, auxiliando no planejamento, na organização dos conteúdos e na condução de atividades alinhadas às diretrizes curriculares. Embora haja críticas, por parte de professores e pesquisadores à proposta da BNCC, este Caderno não irá tratar dessas questões, pois seu propósito é, antes, explorar as dimensões da prática pedagógica relacionadas ao trabalho com textos multissemióticos.

BNCC NA PRÁTICA



O QUE É?

A BNCC é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes da Educação Básica devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Ela estabelece um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que orientam o trabalho pedagógico em todo o país, assegurando direitos de aprendizagem comuns e promovendo maior equidade entre os diferentes contextos educacionais.

OBJETIVO

- garantir uma formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, sociais, culturais e emocionais.
- favorecer a construção de sujeitos críticos, participativos e preparados para atuar na sociedade, respeitando a diversidade e valorizando a cidadania.

CURRÍCULO

A BNCC atua como referência para a elaboração das propostas curriculares das redes de ensino e das instituições escolares. Embora reconheça as especificidades regionais e locais, o documento assegura uma base comum de aprendizagens, promovendo coerência e continuidade no processo educativo. Dessa forma, o currículo escolar passa a ser organizado a partir das aprendizagens essenciais previstas nacionalmente.

COMPETÊNCIAS

As competências envolvem a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar situações do cotidiano, exercer a cidadania e atuar no mundo do trabalho. Elas não se restringem à aquisição de conteúdos, mas dizem respeito à capacidade de utilizar o que se aprende de forma crítica, responsável e significativa em diferentes contextos sociais.

SAIBA MAIS!

Professor, acesse o site: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf e leia mais sobre a Base Nacional Comum Curricular.



CADERNO PEDAGÓGICO



COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

ATENÇÃO!

As **Competências Gerais** da BNCC desempenham papel central no ensino de Língua Portuguesa, pois orientam o trabalho pedagógico para além do domínio técnico da língua, integrando dimensões cognitivas, sociais, culturais e éticas da formação do estudante. No componente curricular de Língua Portuguesa, elas contribuem para o desenvolvimento da capacidade de **ler, interpretar, produzir e analisar** textos em diferentes contextos e suportes, favorecendo a formação de sujeitos críticos e participativos. Elas dialogam diretamente com **práticas como a argumentação, a escuta atenta, o respeito à diversidade de vozes e a construção de sentidos**, aspectos essenciais ao trabalho com gêneros textuais, inclusive os multissemióticos, tão presentes na contemporaneidade.

Figura 1: Competências Gerais da BNCC.



Fonte: Nahirne; Boscaroli (2023).



COMPETÊNCIAS DA BNCC

Figura 2: Competências Gerais da BNCC (subáreas).



Fonte: elaborado pela autora (2026).

SAIBA MAIS!



A Competência Geral 5 (Cultura Digital) da BNCC apresenta como diretriz a utilização diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA



7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.



As competências específicas de Língua Portuguesa na BNCC são importantes porque orientam o ensino da língua de forma integrada e significativa, articulando leitura, escrita, oralidade e análise linguística às práticas sociais de linguagem. Elas ajudam o professor a planejar atividades que desenvolvam não apenas o domínio técnico da língua, mas também a capacidade crítica, comunicativa e cidadã dos estudantes, preparando-os para atuar com autonomia nos diferentes contextos de uso da linguagem.



PRÁTICAS DE LINGUAGEM

A BNCC propõe o ensino da língua a partir do uso **social** da **linguagem**, organizado em práticas:

1 - Leitura e escuta: envolve a compreensão e a interpretação de textos escritos, orais e multissemióticos, considerando informações explícitas e implícitas, intenções do autor e contextos de circulação. Esse eixo busca desenvolver a capacidade crítica do estudante para construir sentidos a partir de diferentes linguagens.

2 - Produção de textos (orais, escritos e multissemióticos): refere-se à criação de textos adequados aos gêneros, às finalidades comunicativas e aos interlocutores, mobilizando recursos linguísticos e semióticos. O objetivo é possibilitar que o estudante se expresse de forma clara, coerente e significativa em diferentes situações sociais.

3 - Oralidade: contempla o uso da língua falada em práticas sociais diversas, valorizando a escuta atenta, a organização da fala, a argumentação e o respeito aos turnos de interação. Esse eixo promove o desenvolvimento da competência comunicativa em contextos formais e informais.

4 - Análise linguística/semiótica: propõe a reflexão sobre o funcionamento da língua e de outros sistemas de signos na construção dos sentidos, a partir do uso real dos textos. Busca compreender como escolhas linguísticas e semióticas produzem efeitos de sentido e contribuem para a leitura e a produção textual.

SAIBA MAIS!



Os eixos de ensino da **Língua Portuguesa** servem para organizar o **trabalho pedagógico** e garantir que o estudante desenvolva competências de uso da **Linguagem**.

GÊNEROS TEXTUAIS E CAMPOS DE ATUAÇÃO

FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)



01

ARTÍSTICO-LITERÁRIO

Envolve textos literários e manifestações estéticas que promovem a fruição, a interpretação simbólica e a formação do leitor crítico e sensível.



02

PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

Abrange gêneros voltados à organização, sistematização e produção de conhecimentos, desenvolvendo a autonomia intelectual do estudante.



03

JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

Trabalha textos da mídia e do ambiente digital, priorizando a análise crítica da informação, da argumentação e da multimodalidade.



04

ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

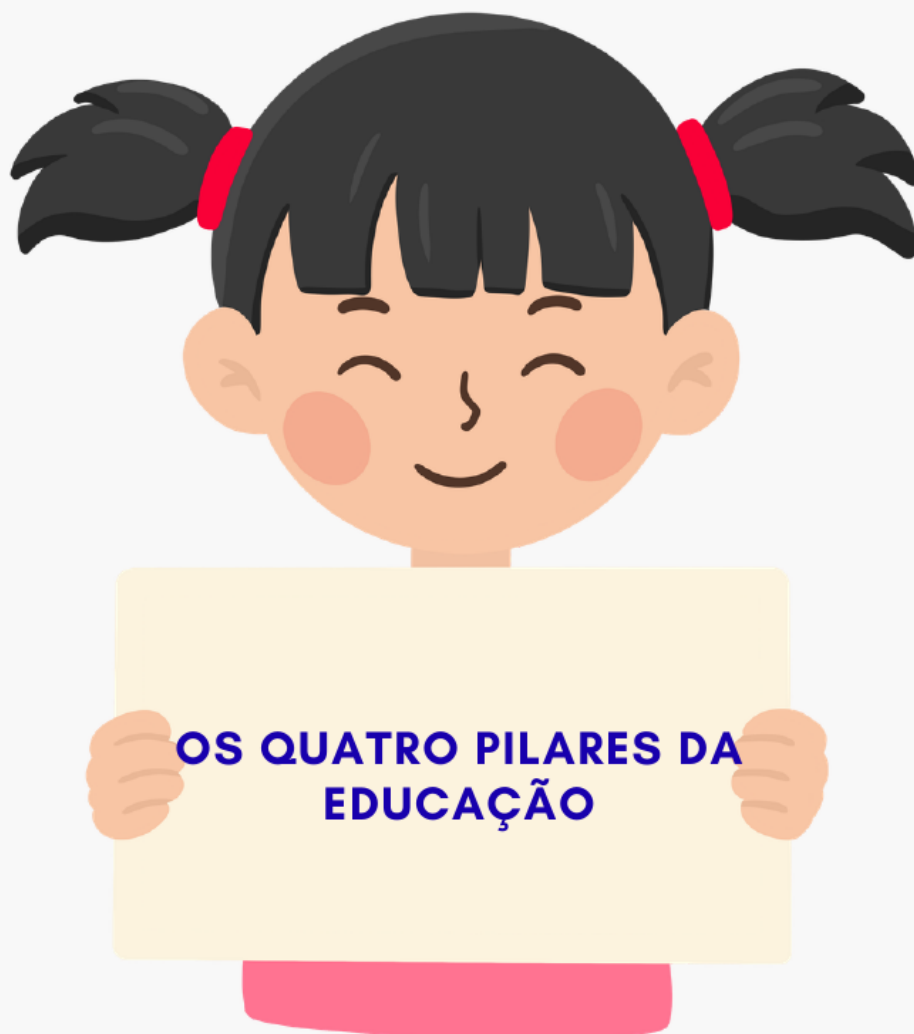
Contempla gêneros ligados à cidadania e à participação social, estimulando o posicionamento crítico e o uso ético da linguagem.



SAIBA MAIS!

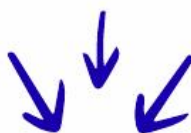
Os campos de atuação servem para dar sentido social ao ensino da Língua Portuguesa, organizando os conteúdos a partir das situações reais de uso da linguagem e não apenas de listas de gêneros ou regras gramaticais. Eles orientam o professor a selecionar gêneros textuais com intencionalidade, considerando quem fala, para quem, com que finalidade e em que contexto, o que torna as atividades mais significativas para os estudantes.

MÓDULO 2



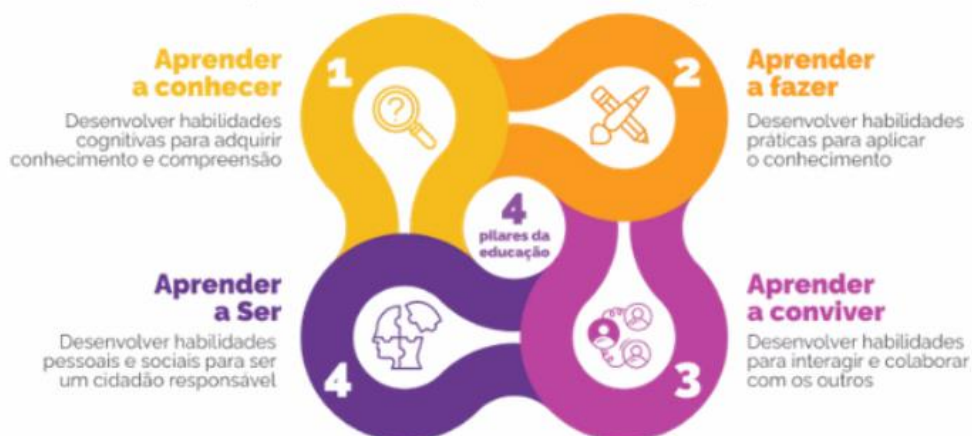
Caro professor, o módulo II aborda os quatro pilares da Educação, articulando-os às práticas de linguagem, de modo a orientar os professores a integrarem os fundamentos: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser ao ensino de Língua Portuguesa, contribuindo para a construção de atividades que desenvolvam competências cognitivas, comunicativas e socioemocionais de forma articulada e significativa.

OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO



Os quatro pilares da Educação são um conjunto de fundamentos propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO que orientam a formação integral do sujeito ao longo da vida. Eles são:

Figura 3: Os quatro pilares da educação.



Fonte: Site educacional ecossistema de tecnologia e inovação.

Os quatro pilares têm como objetivo central garantir uma educação integral, que não se limite à transmissão de conteúdos, mas promova o desenvolvimento pleno do ser humano em suas múltiplas dimensões: intelectual, social, emocional e ética.



SAIBA MAIS!

Os quatro pilares da Educação foram formulados no âmbito da UNESCO, no Relatório Delors, publicado em 1996, em Paris, sede da organização. Eles foram desenvolvidos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, com o objetivo de propor uma visão de educação voltada para a formação integral do ser humano e orientar políticas educacionais no mundo todo.



ENTENDA O CONTEXTO DOS PILARES DA EDUCAÇÃO

Os quatro pilares da Educação são conceitos de fundamento da educação baseado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors (A educação: um tesouro a descobrir, 1998).



A educação precisa proporcionar saberes capazes de promover a evolução do sujeito a fim de que este adquira competências necessárias para seu desenvolvimento tanto cognitivo quanto comportamental no meio em que está inserido, quer seja no âmbito social, profissional ou escolar.

Nessa perspectiva, é válido abordar os quatro pilares da educação discutidos em relatório para a UNESCO a fim de entender de que forma a educação contribui no desenvolvimento de competências do sujeito.



Os quatro pilares da educação nos permitem compreender de que forma a escola pode contribuir no desenvolvimento de competências do sujeito. Nessa perspectiva, é válido pensar de que forma o professor pode trabalhar em sala de aula a fim de que seu aluno adquira competências, ou seja, de que metodologias, atividades e ferramentas o docente pode se apropriar para contribuir na formação de seus alunos.

Atenção

- Os quatro pilares da Educação são importantes para os estudantes porque contribuem para sua formação integral, indo além da aprendizagem de conteúdos escolares.
- Eles auxiliam no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, preparando o aluno para aprender ao longo da vida, conviver com os outros, agir de forma responsável e enfrentar os desafios do mundo social e profissional de maneira crítica e consciente.
- Dessa forma, a escola deve criar e incentivar situações de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento, nos alunos, de competências essenciais para lidar de forma crítica e consciente com as demandas da sociedade em que vivem.

As situações- problemas propõem uma tarefa para a qual o sujeito deve mobilizar recursos, ativar esquemas e tomar decisões. Contudo, há uma diferença, por exemplo, entre essa tarefa e a realizada pelas máquinas. As máquinas ou tecnologias também resolvem problemas e realizam tarefas, mas os objetivos em uma máquina correspondem ao comando desencadeado por alguém ou por algum dispositivo que define respostas ou realização de ações com duração e sequências programadas (Perrenoud, 2002, p. 125-126).

1

APRENDER A CONHECER

Aprender a **conhecer** refere-se ao desenvolvimento das capacidades intelectuais do estudante, como observar, compreender, refletir, analisar e construir conhecimentos. Mais do que acumular informações, esse pilar valoriza **aprender a aprender**, estimulando a **curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia intelectual** ao longo da vida.

DICAS

Professor, seguem algumas dicas para trabalhar o pilar **APRENDER A CONHECER**:



- Estimule a curiosidade: proponha questões instigantes, problemas reais e temas próximos da vivência dos alunos para despertar o interesse pelo conhecimento.
- Ensine a aprender a aprender: trabalhe estratégias de estudo, leitura, pesquisa, organização de informações e uso consciente de fontes confiáveis.
- Valorize o pensamento crítico: incentive os alunos a comparar ideias, questionar, argumentar e justificar suas opiniões, e não apenas reproduzir conteúdos.
- Use metodologias ativas: projetos, investigação, sala de aula invertida e estudos de caso favorecem a construção do conhecimento de forma autônoma.
- Integre diferentes linguagens e áreas: textos verbais, imagens, vídeos, gráficos e recursos digitais ampliam as formas de compreender os conteúdos.

2

APRENDER A FAZER

Diz respeito à aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, envolvendo o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes para enfrentar situações reais, resolver problemas e atuar de forma criativa e responsável no mundo do trabalho e na vida social.

DICAS

Professor, seguem algumas dicas para trabalhar o pilar **APRENDER A FAZER**:



- Proponha atividades práticas e desafiadoras: oficinas, experimentos, produção de textos, projetos e simulações ajudam o aluno a colocar o conhecimento em ação.
- Trabalhe com projetos e resolução de problemas: situações reais ou simuladas favorecem a aplicação dos conteúdos de forma significativa.
- Estimule a autoria e a criatividade: produções próprias (textos, vídeos, podcasts, apresentações, campanhas) desenvolvem iniciativa e responsabilidade.
- Integre teoria e prática: sempre que possível, relacione conceitos estudados com situações concretas do cotidiano e da vida social.
- Valorize o trabalho colaborativo: atividades em grupo desenvolvem habilidades de comunicação, cooperação e organização.

3

APRENDER A CONVIVER

Relaciona-se à formação para a vida em sociedade, promovendo valores como respeito às diferenças, empatia, cooperação, solidariedade e diálogo. Esse pilar é fundamental para a construção de relações saudáveis e para o exercício da cidadania em contextos plurais.

DICAS

Professor, seguem algumas dicas para trabalhar o pilar **APRENDER A CONVIVER**:



- Promova atividades em grupo: trabalhos colaborativos, projetos coletivos e debates desenvolvem a cooperação e o respeito às diferentes opiniões.
- Valorize o diálogo e a escuta: incentive que os alunos aprendam a falar com respeito e a ouvir o outro, mesmo em situações de discordância.
- Trabalhe a diversidade: explore temas como diferenças culturais, sociais, linguísticas e étnicas, estimulando o respeito e a empatia.
- Ensine a resolver conflitos de forma pacífica: mediação de conflitos, rodas de conversa e combinados coletivos ajudam a construir relações mais saudáveis.
- Desenvolva a empatia: atividades que coloquem o aluno no lugar do outro, como leitura de narrativas, dramatizações e estudos de caso, fortalecem esse valor.

4

APRENDER A SER

Refere-se ao desenvolvimento integral do indivíduo, contemplando aspectos éticos, emocionais, estéticos e sociais. Envolve a construção da identidade, da autonomia, da responsabilidade e do senso crítico, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes, equilibrados e participativos na sociedade.

DICAS

Professor, seguem algumas dicas para trabalhar o pilar **APRENDER A SER**:



- Estimule o autoconhecimento: proponha atividades de reflexão sobre sentimentos, valores, sonhos e projetos de vida, ajudando o aluno a compreender quem ele é e quem deseja ser.
- Trabalhe valores éticos: respeito, responsabilidade, honestidade, solidariedade e justiça podem ser abordados em situações do cotidiano escolar e em textos literários e não literários.
- Desenvolva a autonomia: incentive os alunos a tomarem decisões, organizarem seus estudos e assumirem responsabilidades pelas próprias escolhas.
- Valorize a expressão pessoal: produções artísticas, escritas autorais, diários, poemas e narrativas favorecem a construção da identidade e da subjetividade.
- Fortaleça a autoestima e a confiança: reconheça os avanços dos alunos e incentive uma cultura de valorização do esforço e da aprendizagem.

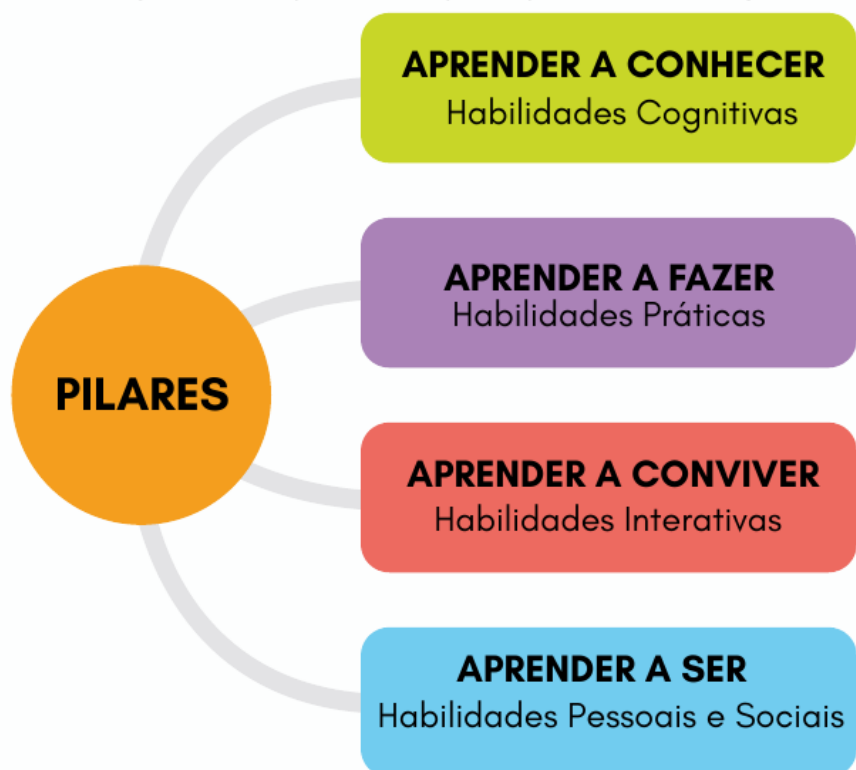


OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

FIQUEM
atentos

Caro professor, analise, de forma sucinta, a imagem a seguir, que traz um compilado dos 4(quatro) pilares da Educação e, em seguida, atente-se às sugestões práticas para o trabalho com cada eixo em sala de aula. O gênero textual/discursivo escolhido foi videoanimação, por se tratar do objeto de estudo da pesquisa.

Figura 4: Compilado dos quatro pilares da educação.



Fonte: elaborado pela autora (2026). .

ONE SMALL STEP

Figura 5: Cena da videoanimação One Small Step



Fonte: Youtube.

A videoanimação One Small Step foi lançada em 2018 e produzida pelo estúdio Taiko Studios. O curta foi dirigido por Bobby Pontillas, que criou a história inspirado em experiências pessoais e no desejo de representar sonhos, família e superação.

A narrativa acompanha a vida de Luna, uma menina curiosa e determinada que sonha em se tornar astronauta desde a infância. Incentivada pelo pai, ela cresce estudando, treinando e tentando alcançar seu objetivo. Durante esse caminho, enfrenta reprovações e momentos difíceis, inclusive a perda do pai, que era seu maior apoiador. Mesmo abalada, Luna decide continuar seguindo o sonho que os dois construíram juntos.

O curta mostra que conquistar um objetivo importante não acontece de uma vez: exige tempo, esforço, persistência e coragem para recomeçar. A história valoriza o apoio da família, o enfrentamento das frustrações e a importância de não desistir, mesmo quando as circunstâncias são dolorosas.

UMBRELLA

Figura 7: Cena da videoanimação Umbrella (2020).



Fonte: Youtube.

Umbrella é um curta-metragem de animação brasileiro lançado em 2020, produzido pelo estúdio Stratostorm e dirigido por Helena Hilario e Mario Pece, que conta, sem diálogos, a história sensível de Joseph, um menino que vive em um orfanato e carrega memórias dolorosas do passado ao se deparar com a visita de uma garota e sua mãe; por meio de flashbacks, o filme revela sua experiência de vulnerabilidade social e a relação com o pai, tendo o guarda-chuva amarelo como símbolo de proteção, afeto e esperança, enquanto a trilha sonora e a direção de arte conduzem a emoção do espectador; com cerca de 8 minutos, a animação se destaca pelo cuidado visual e pela narrativa universal sobre empatia, não julgar o outro sem conhecer sua história e a força dos pequenos gestos, circulou por importantes festivais internacionais como o Tribeca Film Festival e foi qualificada para a corrida do Oscar na categoria de curta de animação, projetando a produção brasileira no cenário internacional.

OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

Professor, o pilar APRENDER A FAZER pode ser trabalhado a partir de HABILIDADES PRÁTICAS presentes em uma videoanimação. A seguir, apresento uma sugestão desse gênero e o link de acesso.

Figura 8: Videoanimação Umbrella (2020).



Fonte: Youtube.

Acesse a videoanimação pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=yYcpRSQ-irs&list=RDyYcpRSQ-irs&start_radio=1



Professor, proponha atividades que estimulem os estudantes a colocarem em prática o que foi aprendido a partir da narrativa. Isso pode ocorrer por meio da produção de releituras da animação, criação de roteiros, storyboards ou pequenas animações e vídeos que explorem situações de solidariedade e convivência social. Dessa forma, os alunos desenvolvem habilidades práticas, como planejamento, criatividade, trabalho em equipe e resolução de problemas, aplicando conhecimentos de forma ativa e significativa.

ALIKE

Figura 9: Cena da videoanimação Alike (2015).



Fonte: Youtube.

Alike é um curta-metragem de animação espanhol lançado em 2015, dirigido por Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez, que, sem falas, acompanha a rotina de um pai e de seu filho em uma cidade cinzenta e mecanizada, onde as pessoas repetem gestos, horários e trajetos como se estivessem no “piloto automático”; o pai, pressionado pelo trabalho e pela vida adulta, acaba conduzindo o menino a esse mesmo caminho de padronização, apagando pouco a pouco a criatividade e a alegria que o garoto expressa ao desenhar e brincar, até perceber que está reproduzindo o ciclo que também o tornou alguém apagado; com forte uso de cores para contrastar a monotonia do mundo adulto com a vitalidade da infância, a animação constrói uma crítica sensível à educação rígida, à rotina que sufoca a imaginação e à forma como a sociedade molda comportamentos, defendendo a importância do afeto, da escuta e do incentivo à criatividade; o filme teve ampla circulação em festivais internacionais, venceu o prêmio Goya de Melhor Curta de Animação e chegou à lista de pré-selecionados do Academy Awards, consolidando-se como uma obra curta, potente e muito usada em contextos educativos por sua mensagem sobre empatia, sensibilidade e formação humana.

OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

Professor, o pilar APRENDER A CONVIVER pode ser trabalhado a partir de HABILIDADES INTERATIVAS que podem ser realizadas a partir de uma videoanimação. A seguir, apresento uma sugestão desse gênero e o link de acesso.

Figura 10: Videoanimação Alike (2015).



Fonte: Youtube.

Acesse a videoanimação pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=yYcpRSQ-irs&list=RDyYcpRSQ-irs&start_radio=1



Professor, promova discussões sobre empatia, respeito às diferenças e relações interpessoais presentes na narrativa. A animação permite refletir sobre como a falta de diálogo, a padronização e a ausência de escuta afetam a convivência entre as pessoas, especialmente no contexto escolar e familiar. A partir disso, podem ser propostas atividades coletivas, rodas de conversa e trabalhos em grupo que estimulem a cooperação, o respeito às emoções do outro e a valorização da diversidade de pensamentos e atitudes.

HAPPINESS

Figura 11: Cena da videoanimação Happiness (2017).



Fonte: Youtube.

Happiness é um curta-metragem de animação lançado em 2017, criado e dirigido pelo ilustrador e animador britânico Steve Cutts, que usa uma estética ácida e irônica para retratar uma sociedade de ratos vivendo como humanos em uma cidade caótica, consumista e opressiva; sem diálogos, a narrativa acompanha um rato comum que acredita que a felicidade está em conquistar bens, status e prazeres rápidos, como produtos de marca, festas e a aprovação social, mas, a cada conquista, sente-se mais vazio e preso a um ciclo de exploração, propaganda e frustração, até perceber que essa busca incessante não traz realização verdadeira; o curta critica de forma direta o consumismo, a cultura do “ter para ser”, a alienação no trabalho, a pressão por sucesso e a ilusão vendida pela publicidade, usando imagens fortes e exageradas para provocar desconforto e reflexão no espectador; com poucos minutos de duração, Happiness se espalhou rapidamente pela internet, foi exibido e premiado em diversos festivais e se consolidou como uma obra curta de grande impacto social, muito utilizada em contextos educativos para discutir valores, modos de vida e o que realmente pode significar “ser feliz” no mundo contemporâneo.

OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

Professor, o pilar APRENDER A SER pode ser trabalhado a partir de HABILIDADES PESSOAIS e SOCIAIS em uma videoanimação. A seguir, apresento uma sugestão desse gênero e o link de acesso.

Figura 12: Videoanimação Happiness (2017).



Fonte: Youtube.

Acesse a videoanimação pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=yYcpRSQ-irs&list=RDyYcpRSQ-irs&start_radio=1



Professor, estimule reflexões sobre identidade, valores pessoais e sentido de felicidade presentes na narrativa. A videoanimação possibilita discutir como o consumismo e a busca por padrões impostos socialmente influenciam o modo como os sujeitos se percebem e se relacionam consigo mesmos e com os outros. A partir dessas discussões, podem ser propostas atividades reflexivas, como debates, produções escritas ou rodas de conversa, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da consciência ética dos estudantes.

MÓDULO 3

TIPOS DE LETRAMENTOS



Caro professor, o módulo III dará continuidade às reflexões propostas neste material, voltando-se ao estudo dos tipos de letramentos no ensino de Língua Portuguesa. A partir dessa abordagem, o módulo busca ampliar a compreensão sobre as diferentes práticas sociais de leitura e escrita, orientando os professores a desenvolverem atividades que considerem os múltiplos letramentos presentes na contemporaneidade, de forma integrada, crítica e significativa, em consonância com as demandas da educação atual.



LETRAMENTO(S)

Letramento como prática social

"Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". (Magda Soares)

Ainda complementa: "Conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita". (Magda Soares).

Compreender os letramentos como práticas sociais significa reconhecer que ler e escrever não se limitam ao domínio de regras ou técnicas da língua. Essas ações estão presentes nas diferentes situações do cotidiano e cumprem funções sociais específicas, relacionadas às formas de interação, comunicação e participação dos sujeitos na sociedade. Assim, os letramentos se constroem nas práticas reais de uso da linguagem, dentro e fora da escola, e variam conforme os contextos culturais e sociais.

Ao assumir essa perspectiva no ensino de Língua Portuguesa, o professor amplia o olhar para além do ensino formal da leitura e da escrita, valorizando os usos sociais da linguagem que os estudantes já vivenciam. Isso possibilita aproximar os letramentos escolares dos letramentos sociais, tornando as aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Trabalhar os letramentos como prática social, portanto, contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender, interpretar e produzir textos em diferentes contextos comunicativos.



DICA

Professor, pesquise mais sobre LETRAMENTOS a partir das concepções das autoras:

Kleiman: "Preciso ensinar o letramento?"

Magda Soares: "Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura".

CURIOSIDADES



O que **NÃO** é **LETRAMENTO**?

LETRAMENTO NÃO É UM MÉTODO

Não existe um “método de letramento”. Nem um nem vários. O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita e, nesse sentido, para conseguir essa imersão o professor utilizar várias estratégias. (Kleiman, 2005).

LETRAMENTO NÃO É ALFABETIZAÇÃO

O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados. (Kleiman, 2005).

LETRAMENTO NÃO É HABILIDADE

O letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo). Por isso, “ensinar o letramento” é uma expressão no mínimo estranha, pois implica uma ação que ninguém, nem mesmo um especialista, poderia fazer. (Kleiman, 2005).

SAIBA MAIS!



Práticas (de letramentos): Conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir a aulas, enviar cartas, escrever diários. (Kleiman, 2005).

A IMPORTÂNCIA DOS LETRAMENTOS

O letramento configura-se como um processo de inserção do sujeito na vida social, uma vez que a sociedade se constitui e se desenvolve por meio da linguagem, das interações, da comunicação e das ações realizadas no contexto social.



Nesse sentido, é por meio da linguagem que a sociedade produz, compartilha e interpreta informações. Diante da diversidade cultural e da multiplicidade de linguagens e semioses que compõem os textos contemporâneos, torna-se cada vez mais necessário o desenvolvimento de capacidades interpretativas mais refinadas, a fim de garantir uma comunicação e uma compreensão efetivas.

“As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras e a escrita), corporal, visual, sonora e digital” (Brasil, 2018, p.63).

Dessa forma, a escola tem o papel de promover a formação do sujeito letrado, oferecendo acesso aos textos que circulam socialmente e orientando os alunos quanto à leitura, interpretação e produção desses textos, para que possam compreender informações, analisar diferentes pontos de vista e posicionar-se de maneira crítica por meio da leitura e da escrita.

O professor exerce papel central nesse processo, ao mediar os materiais e práticas de leitura, orientando os estudantes na interpretação e na construção de sentidos em diferentes contextos e linguagens, presentes em textos, imagens, sons, movimentos e nas diversas manifestações do mundo social.

TIPOS DE LETRAMENTO

LETRAMENTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS

Trata-se da capacidade de apropriar-se da linguagem em suas múltiplas dimensões – linguística, discursiva e sociocultural – e de mobilizar esses conhecimentos nas práticas cotidianas, especialmente nas interações sociais, nos processos comunicativos e nas ações realizadas em contextos diversos. No contexto escolar, isso implica reconhecer que a linguagem não se limita à codificação e decodificação de palavras, mas envolve compreender e produzir sentidos considerando gêneros discursivos, intenções, interlocutores e as condições de produção dos textos.

Para além do domínio técnico da leitura e da escrita, os letramentos linguístico-discursivos promovem o desenvolvimento de habilidades de interpretação, análise crítica e produção textual que permitem ao sujeito não apenas compreender o que está dito, mas também perceber o que está implícito, identificar vozes, intenções e efeitos de sentido. Dessa forma, o estudante se torna capaz de atribuir sentidos ao mundo, posicionar-se diante das práticas sociais e atuar sobre a realidade por meio da linguagem.

DICAS PARA TRABALHAR OS LETRAMENTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

- Explorar textos que circulam socialmente com foco nas dimensões linguístico-discursivas: Trabalhar com gêneros presentes no cotidiano dos estudantes (notícias, postagens em redes sociais, cartazes, campanhas publicitárias, vídeos curtos, letras de música), analisando não só a linguagem verbal e não verbal, mas também quem fala, para quem fala, com que intenção e em que contexto. Assim, o estudante aprende a relacionar escolhas linguísticas a pontos de vista, efeitos de sentido e posicionamentos ideológicos.
- Articular leitura, escrita e oralidade em situações reais de interação: Propor atividades em que os estudantes leiam, discutam e depois produzam textos para destinatários concretos (debates, cartas abertas, podcasts, apresentações orais, posts coletivos), refletindo sobre o gênero, o suporte, o tom e a adequação às condições de produção. Dessa forma, eles experienciam a linguagem como prática social, exercitando-se na produção de discursos coerentes com objetivos, públicos e contextos específicos..

SUGESTÃO DE ATIVIDADE PRÁTICA

Atividade: Linguagem em uso no cotidiano.

Objetivo: Desenvolver o letramento linguístico por meio da leitura, interpretação e produção de textos socialmente relevantes.

Procedimentos:

1. Apresente aos alunos um texto de circulação social (por exemplo, uma notícia curta, uma postagem de rede social ou um cartaz de campanha).
2. Proponha a leitura coletiva e, em seguida, discuta: Quem produziu o texto e para quem? Qual é o objetivo do texto? Que linguagem foi utilizada e por quê?
3. Em grupos, solicite que os alunos reescrevam o texto para outro contexto (por exemplo, transformar a notícia em um post informativo ou em um pequeno texto de opinião).
4. Finalize com a socialização das produções e uma reflexão sobre como a linguagem se adapta às diferentes situações comunicativas.

Resultado esperado: Que os alunos compreendam a linguagem como prática social e desenvolvam habilidades de leitura, interpretação, produção textual e reflexão crítica.



ATENÇÃO

Neste caderno pedagógico, optou-se por abordar apenas alguns tipos de letramento em função do recorte definido pela pesquisa acadêmica que fundamenta este material. Reconhece-se que o campo dos letramentos é amplo e contempla múltiplas abordagens; no entanto, a seleção realizada busca aprofundar aqueles que dialogam diretamente com os objetivos do estudo e com as práticas de linguagem desenvolvidas no contexto escolar.

TIPOS DE LETRAMENTO

LETRAMENTO LITERÁRIO

Esse processo refere-se à apropriação da literatura enquanto forma de linguagem. A partir das narrativas presentes nas obras literárias, o leitor amplia sua consciência, entra em contato com diferentes perspectivas e passa a conhecer múltiplas possibilidades e modos de existir. Além disso, a literatura favorece o desenvolvimento da criatividade e da construção de sentidos, uma vez que a interação entre leitor e texto literário exige e potencializa habilidades de leitura, interpretação e compreensão.

DICAS PARA TRABALHAR O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

- Promover a leitura mediada: realize leituras compartilhadas, pausando para comentários, antecipações, inferências e perguntas que ajudem os alunos a construir sentidos durante a leitura.
- Estimular a interpretação subjetiva e crítica: incentive os estudantes a relacionar o texto literário com suas vivências, sentimentos e questões sociais, respeitando diferentes leituras e pontos de vista.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE PRÁTICA

Atividade: Roda de leitura literária e produção de sentidos.

Objetivo: Desenvolver o letramento literário por meio da vivência da leitura como experiência estética, afetiva e reflexiva, favorecendo a interpretação plural, a fruição do texto literário e a criatividade na construção de sentidos.

Procedimentos:

1. Selecione um conto curto, poema ou crônica adequado à faixa etária, que convide à imaginação, à sensibilidade e à reflexão, priorizando obras com imagens poéticas, ambiguidades e atmosferas marcantes.
2. Realize a leitura coletiva (em voz alta pelo professor ou pelos alunos), valorizando entonação, ritmo, pausas e efeitos sonoros, promovendo uma experiência sensorial e afetiva.
3. Após a leitura, promova uma roda de conversa com questões como:
 - O que mais chamou sua atenção no texto?
 - Que sentimentos ou reflexões a leitura despertou?
 - Como você interpreta o final ou a mensagem do texto?
4. Proponha uma produção criativa, como:
 - Reescrever o final da história;
 - Criar um diário de um personagem;
 - Produzir um poema ou pequeno texto inspirado na obra lida.
5. Finalize com a socialização das produções e uma reflexão sobre as diferentes interpretações possíveis de um texto literário, reforçando a dimensão estética do letramento literário: a leitura como vivência, fruição e construção de sentidos subjetivos.

Resultados esperados: Espera-se que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura literária, ampliem seu repertório cultural, aprimorem as habilidades de interpretação e reconheçam a literatura como espaço de criação, expressão e construção de sentidos.

TIPOS DE LETRAMENTO

LETRAMENTO ACADÊMICO

Diz respeito aos saberes construídos no contexto do ensino e da aprendizagem, abrangendo as habilidades relacionadas ao estudo, à escolarização e à convivência no espaço escolar. Refere-se ainda à organização e à produção do conhecimento no âmbito da educação formal, desenvolvida em instituições de ensino, possibilitando a articulação entre os processos cognitivos do sujeito e as práticas sociais, o que contribui para a construção de novas formas de linguagem.

DICAS PARA TRABALHAR O LETRAMENTO ACADÊMICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

- Ensinar estratégias de estudo: oriente os alunos a sublinhar ideias principais, fazer anotações, organizar informações em quadros e tabelas e elaborar sínteses, fortalecendo a autonomia nos estudos.
- Trabalhar a construção do conhecimento: incentive os alunos a pesquisar, comparar informações, selecionar fontes e organizar dados, compreendendo que o conhecimento acadêmico é construído de forma sistematizada.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE PRÁTICA

Atividade: Do texto ao conhecimento sistematizado

Objetivo: Desenvolver o letramento acadêmico por meio da leitura, organização e produção de textos expositivos, fortalecendo habilidades de estudo e escrita escolar.

Procedimentos:

1. Selecione um texto informativo ou expositivo (livro didático, artigo de divulgação científica ou texto paradidático).
2. Oriente a leitura destacando a identificação de:
 - o Tema principal;
 - o Ideias centrais;
 - o Conceitos importantes.
3. Solicite que os alunos organizem as informações em um esquema, mapa conceitual ou quadro-síntese.
4. Em seguida, peça a produção de um resumo ou pequeno texto expositivo, com base no material organizado.
5. Finalize com a socialização dos textos e uma reflexão sobre:
 - o Clareza das ideias;
 - o Organização do texto;
 - o Uso da linguagem adequada ao contexto escolar.

Resultados esperados: Espera-se que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura e escrita acadêmica, compreendam a importância da organização do conhecimento e utilizem a linguagem de forma consciente no contexto escolar.

TIPOS DE LETRAMENTO

LETRAMENTO DIGITAL

Refere-se ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas ao uso competente dos recursos digitais, considerando as práticas socioculturais, a construção de sentidos e as reflexões sobre a relação entre a sociedade e as tecnologias. O letramento digital envolve a compreensão das interações mediadas pela comunicação digital, a leitura e interpretação de diferentes tipos de textos e informações veiculadas em ambientes digitais, bem como o entendimento das mídias utilizadas.

DICAS PARA TRABALHAR O LETRAMENTO DIGITAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

- Discutir cidadania digital: aborde temas como uso responsável da internet, respeito nas interações, direitos autorais, privacidade e segurança digital.
- Integrar tecnologias às práticas de linguagem: utilize ferramentas digitais (blogs, editores de texto, apresentações, ambientes virtuais) como meios para leitura, escrita e socialização de produções.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE PRÁTICA

Atividade: Leitura e produção de texto digital

Objetivo: Desenvolver o letramento digital por meio da leitura crítica e da produção de textos em ambientes digitais, compreendendo a linguagem como prática social mediada pela tecnologia.

Procedimentos:

1. Apresente uma notícia online, postagem de rede social ou infográfico digital.
2. Oriente a leitura com questões como:
 - Quem produziu esse texto?
 - Qual é o objetivo da publicação?
 - Que recursos digitais (imagens, links, layout) são utilizados?
 - As informações são confiáveis? Por quê?
3. Proponha que os alunos produzam um texto digital, como:
 - Uma postagem informativa;
 - Um comentário argumentativo;
 - Um pequeno texto de conscientização para redes sociais.
4. Promova a socialização das produções e a reflexão coletiva sobre linguagem, ética e efeitos de sentido no meio digital.

Resultados esperados: Espera-se que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura e escrita em ambientes digitais, utilizem a tecnologia de forma crítica e consciente e compreendam a linguagem digital como forma de participação social.

MÓDULO 4



Prezado professor, o módulo IV tem como objetivo apresentar orientações teórico-metodológicas voltadas ao trabalho com a leitura de videoanimações no contexto escolar, considerando as especificidades desse gênero multimodal e sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. Toma-se como objeto de análise a videoanimação *Meu nome é Maalum* (2021).

COMO SÃO COMPOSTAS AS VIDEOANIMAÇÕES?

As videoanimações são produções audiovisuais que articulam diferentes linguagens: verbal, visual e sonora para construir narrativas, socializar informações ou provocar reflexões. Elas caracterizam-se pelo uso de imagens animadas, sons, música, efeitos visuais e inscrições escritas e, em muitos casos, com falas, constituindo-se como textos multissemióticos.



APRESENTAÇÃO INICIAL



momento em que são apresentados os personagens, o espaço e a situação inicial da narrativa.

QUEBRA DA APRESENTAÇÃO INICIAL

fase em que ocorre um acontecimento que altera a normalidade e dá início à ação narrativa.

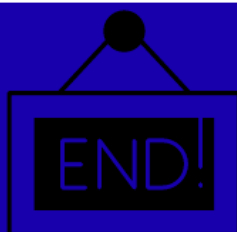


CONFLITO

etapa em que o problema central se desenvolve e passa a orientar as ações dos personagens.

CLÍMAX

ponto de maior tensão da narrativa, no qual o conflito atinge seu auge.



EPÍLOGO

momento final em que a história é encaminhada para o desfecho, apresentando as consequências dos acontecimentos.

RESULTADO

conclusão da narrativa, em que se evidencia a resolução do conflito e o estado final dos personagens.

INDICAÇÕES DE LEITURA SOBRE VIDEOANIMAÇÕES



Professor, aprofunde os estudos acerca do gênero videoanimação com as indicações de leitura a seguir.



O trabalho com videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares

Seus dados pessoais serão usados para aprimorar a sua experiência em todo este site, para gerenciar o acesso a sua conta e para...

pedroejoaoeditores.com.br



Videoanimação em sala de aula

Além de uma parte teórica que discute as concepções e as estratégias de leitura, esta obra tem uma proposta didática de exploração de duas videoanimações: uma delas trata ...

📖 Editora Acadêmica / Oct 25, 2024



Uma proposta de protocolos de leitura para o trabalho com videoanimação

Com a ampliação das interações entre sujeitos, por meio de mídias digitais, tornou-se muito recorrente a circulação de...

📖 Editora Acadêmica / Oct 25, 2024

PROPOSTA DE LEITURA DA VIDEOANIMAÇÃO

Meu nome é Maalum (2021)



Professor, trataremos agora da leitura da videoanimação *Meu nome é Maalum* (2021). Serão apresentadas orientações para a leitura do gênero, tomando como suporte esse curta-metragem que apresenta discussões importantes e que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.



A videoanimação *Meu nome é Maalum* (2021) é uma obra centralizada em uma reflexão antirracista e de valorização da ancestralidade negra. Um dos objetivos da produção é dar visibilidade e representatividade à cultura afro-brasileira. Escrita por Magna Domingues, mesma autora do livro homônimo, o curta-metragem é dirigido por Luísa Coppeti e o roteiro adaptado foi escrito por Eduardo Lurnel e a própria Magna Domingues, produzido pela Pé de Moleque Filmes. A história narra a trajetória de uma menina que vivencia os impactos da guerra e do deslocamento forçado. Ao longo da narrativa, são evidenciados sentimentos de perda, medo e silêncio, que atravessam sua experiência de vida. A história aborda temas como identidade, memória e pertencimento, a partir de uma linguagem sensível e simbólica. Por meio da articulação entre imagens, sons e narrativa visual, a obra provoca reflexão sobre a infância em contextos de conflito. Trata-se de uma produção que convida à empatia e à leitura crítica de questões humanitárias contemporâneas.



Acesse a videoanimação através do QR CODE ao lado.



LEITURA DA VIDEOANIMAÇÃO



NA PERSPECTIVA DE HABILIDADES DE LEITURA

Este módulo busca articular as habilidades de leitura de textos multissemióticos orientações de leitura para exploração da videoanimação Meu nome é Maalum (2021).

Para tal, serão selecionadas as propostas de habilidades dos autores Lenharo (2016) e Gomes (2017), uma vez que são referências importantes para o encaminhamento das práticas de leitura na perspectiva das habilidades.



Trabalhar na perspectiva de habilidades de leitura com textos multissemióticos é fundamental porque esses textos mobilizam, de forma integrada, diferentes modos de linguagem: verbal, visual, sonora e gestual, exigindo do leitor competências específicas para interpretar seus efeitos de sentido. Ao desenvolver tais habilidades, a escola amplia as possibilidades de compreensão crítica das produções que circulam na cultura digital, favorecendo a leitura consciente, reflexiva e contextualizada, em consonância com as demandas comunicativas contemporâneas e com as orientações da BNCC.

CAPACIDADES PROPOSTAS POR GOMES (2017)

(CDL-3) Ativar conhecimento de mundo sobre os textos de gênero multissemiótico previamente à leitura, colocando esse conhecimento em relação àquele utilizado pelo autor para elaboração do texto. Caso essa sincronicidade falhe, haverá uma lacuna na compreensão, que será preenchida por outras estratégias de caráter inferencial.

Figura 13: Videoanimação Meu nome é Maalum (2021).



Fonte: Youtube.

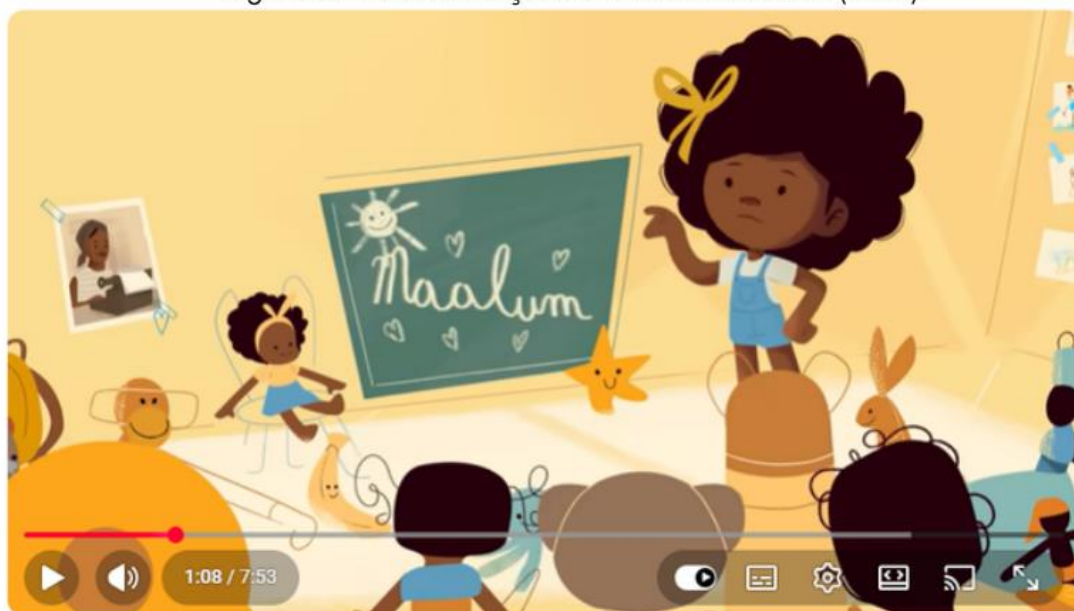


PROPOSTA DE ANÁLISE: Professor, antes da exibição da videoanimação, o professor poderá explorar a imagem inicial/cartaz como estratégia de ativação de conhecimentos prévios dos estudantes. Provoque os alunos a mobilizarem seus conhecimentos de mundo sobre culturas, paisagens, histórias de migração ou deslocamento e colocá-los em diálogo com as escolhas visuais feitas pelos autores. Caso haja distância entre o repertório dos estudantes e o universo representado, essa lacuna poderá ser preenchida por inferências construídas a partir dos elementos visuais, cromáticos e simbólicos da imagem, favorecendo uma leitura inicial significativa do texto multissemiótico.

CAPACIDADES PROPOSTAS POR GOMES (2017)

(CDL-4) Antecipar ou fazer predicação de conteúdos ou de propriedades do texto do gênero multissemiótico: finalidades, esfera de comunicação, suporte e disposição na página (títulos, legendas, etc.)

Figura 14: Videoanimação Meu nome é Maalum (2021).



Fonte: Youtube.

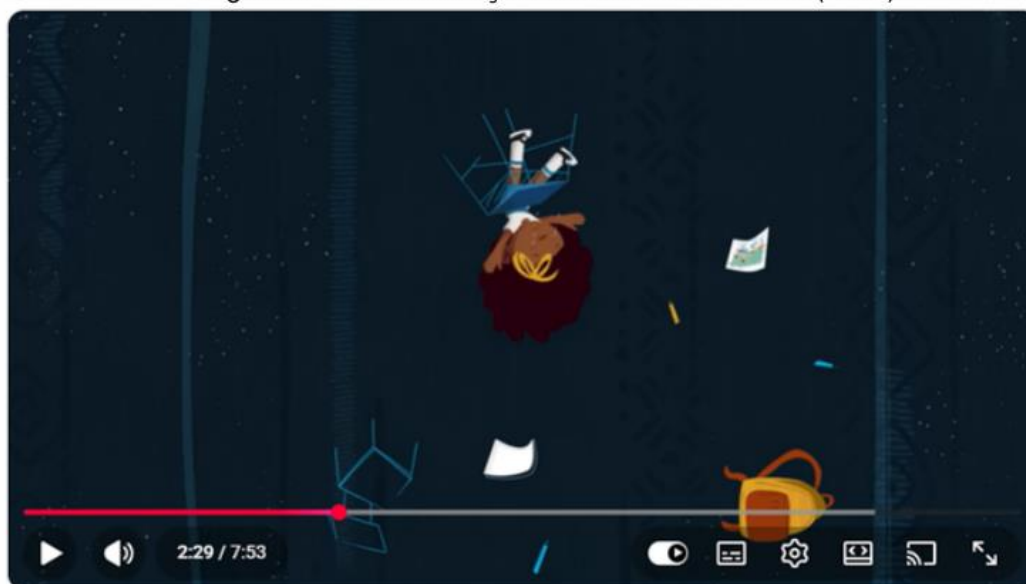


PROPOSTA DE ANÁLISE: Professor, estimule os alunos a anteciparem conteúdos e propriedades do gênero multissemiótico a partir dos indícios visuais da cena. Oriente-os a inferir a finalidade comunicativa, observando o nome “Maalum” no quadro e a personagem em posição de destaque, o que sugere um texto voltado à valorização da identidade e da autoria. Leve-os a prever a esfera de comunicação, associada ao contexto escolar e educativo, e o suporte em que a videoanimação circula. Explore ainda a disposição gráfica, como o uso do “quadro” como título simbólico, os elementos decorativos (corações, estrelas) e a organização central da personagem, que orientam a leitura e a construção de sentidos antes mesmo do texto verbal explícito.

CAPACIDADES PROPOSTAS POR GOMES (2017)

(CDL-10) Produzir inferências globais no gênero multissemiótico: o leitor lança mão das pistas deixadas pelo autor e do seu conhecimento de mundo para compreender os não-ditos do texto, os implícitos e pressupostos a fim de construir significados.

Figura 15: Videoanimação Meu nome é Maalum (2021).



Fonte: Youtube.

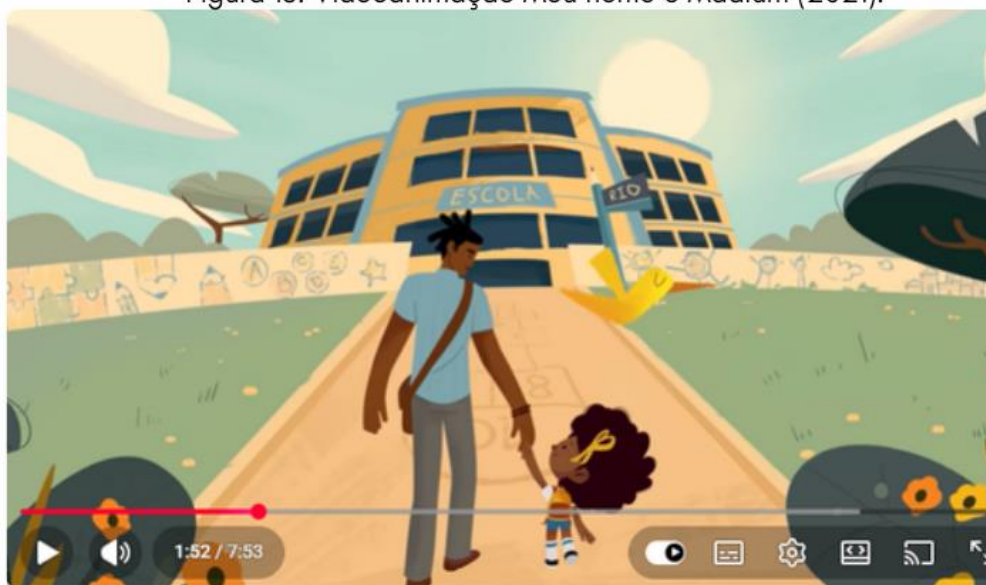


PROPOSTA DE ANÁLISE: Professor, conduza os alunos a produzirem inferências globais a partir das pistas visuais da cena, em que a personagem aparece “caindo” em um espaço escuro, com objetos escolares dispersos ao redor. Estimule-os a interpretar os não-ditos, relacionando a queda, o vazio e a ausência de chão à ideia de insegurança, ruptura ou perda de controle no contexto escolar ou emocional. A partir do conhecimento de mundo, os estudantes podem inferir que não se trata apenas de uma queda física, mas simbólica, associada a medo, fracasso ou instabilidade. Oriente-os a identificar implícitos e pressupostos, compreendendo como o autor constrói sentidos sem recorrer à linguagem verbal explícita.

CAPACIDADES PROPOSTAS POR GOMES (2017)

(CDL-15) Observar e selecionar elementos da sintaxe visual, de modo a organizar as informações relevantes à construção da significação.

Figura 16: Videoanimação Meu nome é Maalum (2021).



Fonte: Youtube.



PROPOSTA DE ANÁLISE: O professor pode orientar a leitura da cena convidando os alunos a observar como os elementos visuais são organizados para produzir sentidos. A posição central do prédio escolar, com a palavra “Escola” em destaque, funciona como ponto focal da imagem e representa a instituição como espaço social relevante na vida da personagem. O caminho que conduz até a escola, em perspectiva, direciona o olhar do espectador e sugere a ideia de percurso, início e transição. A relação entre os personagens também é construída visualmente: o adulto e Maalum aparecem de mãos dadas, o que indica proteção e acompanhamento, enquanto a diferença de tamanho entre eles reforça a condição infantil da protagonista e sua vulnerabilidade diante do novo espaço.

CAPACIDADES PROPOSTAS POR GOMES (2017)

(CDL-18) Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo dos textos multissemióticos): *Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso.*

Figura 17: Videoanimação Meu nome é Maalum (2021).



Fonte: Youtube.



PROPOSTA DE ANÁLISE: Professor, problematize o fato da escrita do nome Maalum no quadro (letra cursiva), que aciona discursos escolares ligados à nomeação e à identidade, ao mesmo tempo em que evidencia tensões sociais relacionadas ao racismo e à exclusão. O estranhamento em torno do nome, por não corresponder aos padrões culturalmente legitimados no espaço escolar, coloca em diálogo o discurso da escolarização com discursos sociais de preconceito, silenciamento e não pertencimento, reforçando a interdiscursividade presente na cena. Explore os efeitos de sentidos suscitados pela postura e expressão facial da participante.

CAPACIDADES PROPOSTAS POR GOMES (2017)

(CDL-19) Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita.

Figura 18: Videoanimação Meu nome é Maalum (2021).



Fonte: Youtube.



PROPOSTA DE ANÁLISE: Professor, oriente a leitura da cena chamando a atenção dos alunos para o fato de que os sentidos não são construídos somente pelo que está escrito no quadro ("Bem-vindos"), mas principalmente pela articulação entre os elementos visuais e espaciais da imagem. Na cena, vemos a sala de aula a partir da perspectiva de uma criança que acaba de entrar, identificada apenas pela silhueta em primeiro plano, de costas, convidando o espectador a ocupar o seu lugar. À frente, a professora sentada à mesa, ao lado de um globo e de cadernos, é o centro da atenção dos alunos distribuídos em carteiras organizadas, todos voltados para ela, o que sugere um ambiente acolhedor e de aprendizagem. As paredes em tons quentes, o quadro com a inscrição "Bem vindos" e o desenho de um sol sorridente, os cartazes com o alfabeto, números e produções visuais reforçam a ideia de um espaço escolar alegre, convidativo e marcado pelo início de um novo ciclo. A combinação de cores, disposições e elementos verbais e icônicos constrói a escola como lugar de pertencimento, curiosidade e abertura para o conhecimento. A ideia inicial é de que a escola é um lugar de acolhimento.

CAPACIDADES PROPOSTAS POR GOMES (2017)

(CDL-25) Apresentar ou expressar visão pessoal/crítica e estética do projeto de design visual do texto multissemiótico através de um processo dialógico (concordando, refutando, completando, negociando, ressignificando) o que é posto para compreensão e construção de sentidos.

Figura 19: Videoanimação Meu nome é Maalum (2021).



Fonte: Youtube.



PROPOSTA DE ANÁLISE: Professor, conduza a leitura da cena problematizando o projeto de design visual do texto multissemiótico, incentivando os estudantes a expressarem uma visão pessoal, crítica e estética sobre os sentidos produzidos. Explore a postura corporal da personagem, que se apresenta curvada sobre o papel, com expressão triste e olhar voltado para baixo, o que sugere cansaço, frustração ou desânimo no processo de criação. Destaque a escolha cromática, com predominância de tons frios e azulados, que contribuem para a construção de uma atmosfera de solidão e introspecção. Questione o significado da lágrima visível e sua relação com a experiência escolar representada. Promova um processo dialógico, estimulando os alunos a concordarem, refutarem ou complementarem as interpretações: por exemplo, alguns podem compreender a cena como expressão de pressão escolar, enquanto outros podem ressignificá-la como momento de concentração criativa.

CAPACIDADES PROPOSTAS POR GOMES (2017)

(CDL-26) Identificar e se posicionar criticamente em relação às ideologias que estão presentes nos gêneros multissemióticos, questionando o gênero a partir de indagações como: Por que isto existe ou acontece?; qual é o seu propósito?; aos interesses de quem serve?; os interesses de quem são frustrados?; como funciona esse discurso socialmente?; é necessário que funcione da maneira como está ou poderia ser feito de uma maneira diferente e melhor?

Figura 20: Videoanimação Meu nome é Maalum (2021).



Fonte: Youtube.

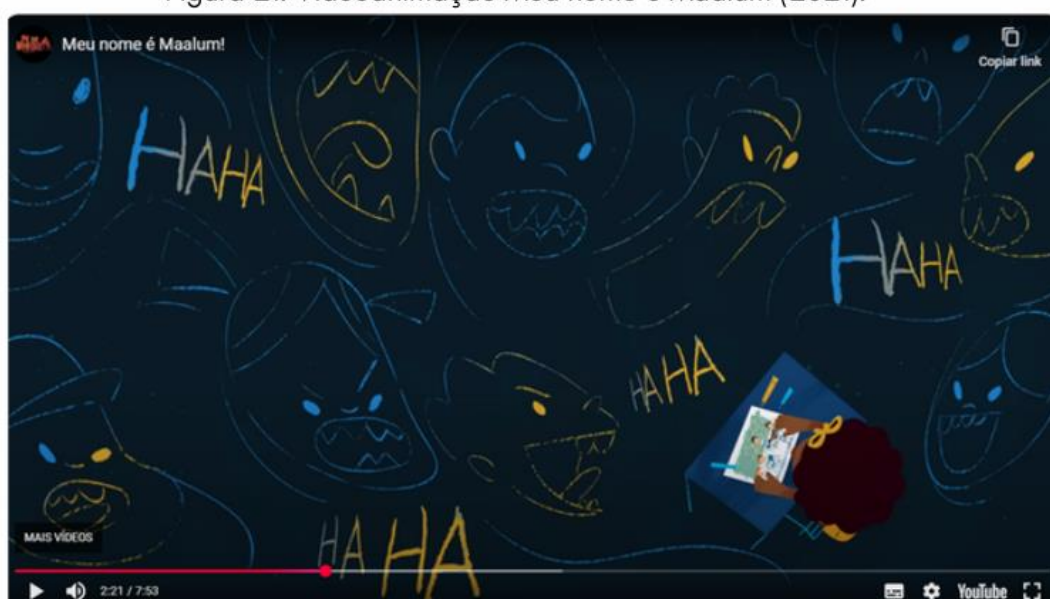


PROPOSTA DE ANÁLISE: Professor, oriente os estudantes a identificar e questionar as ideologias presentes na cena, em que a personagem central se destaca em pé sobre a carteira, assumindo uma posição de liderança e afirmação diante dos colegas. Problemатize por que essa representação existe, a quem ela serve e quais interesses podem ser reforçados ou contrariados (por exemplo, padrões de comportamento, autoridade, protagonismo infantil e silenciamento dos demais). Incentive a reflexão sobre como esse discurso funciona socialmente no contexto escolar e se poderia ser representado de forma diferente, promovendo relações mais colaborativas e menos hierarquizadas.

CAPACIDADES PROPOSTAS POR LENHARO (2016)

(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não verbais do gênero.

Figura 21: Videoanimação Meu nome é Maalum (2021).



Fonte: Youtube.



PROPOSTA DE ANÁLISE: Professor, problematize a cena, explorando a situação de constrangimento vivida pela personagem Maalum e a representação da situação, uma vez que ela é apresentada em tamanho menor, em um ângulo de cima para baixo. Há uma representação dos colegas como se fossem monstros, com onomatopeia (escrita e sonora) que indicia risos. O fundo preto sugere um incômodo pela situação vivenciada.

CAPACIDADES PROPOSTAS POR LENHARO (2016)

(5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.

Figura 8: Videoanimação Meu nome é Maalum (2021).



Fonte: Youtube.



PROPOSTA DE ANÁLISE: Professor, conduza a leitura da cena, explorando os elementos semióticos que contribuem para a construção de sentidos. O calendário indica a passagem de tempo como um marcador da progressão da narrativa. O foco da luz sobre o calendário assume papel simbólico, enfatizando o tempo como elemento central da cena e sugerindo um foco de atenção e tensão da personagem. Além disso, a inscrição escrita condensa informações sobre a espera pelo “Primeiro Dia de Aula” e explicita a proximidade dessa data, materializando a ansiedade da personagem. A articulação entre imagem, iluminação e linguagem verbal evidencia como diferentes sistemas semióticos se combinam para expressar emoções e significados, reforçando o caráter multissemiótico da videoanimação.

Prezado(a) professor(a),



Exploramos, neste Caderno, algumas habilidades que podem ser mobilizadas no trabalho de leitura da videoanimação “Meu nome é Maalum”, cientes de que há muitas outras possibilidades de abordagem, a depender do contexto, da turma e dos objetivos formativos. Mais do que oferecer um roteiro fechado, buscamos indicar caminhos que valorizem um trabalho intencionalmente planejado, no qual cada proposta de leitura, análise e produção faça sentido em relação a metas pedagógicas claras.

Quando o trabalho com a videoanimação se ancora em intencionalidades pedagógicas bem definidas, torna-se possível acompanhar, de forma mais consistente, o processo de consolidação das aprendizagens: perceber dificuldades, observar avanços, identificar modos de participação, ajustar intervenções didáticas e descobrir novas demandas que emergem da própria prática.

Assim, o uso desse material não se reduz a uma atividade pontual, mas se integra ao percurso formativo dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de letramentos múltiplos, para a ampliação de repertórios culturais e para a construção de leituras mais sensíveis, críticas e significativas do mundo.



AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores e às professoras pela leitura atenta e pela apreciação deste Caderno Pedagógico. Esperamos que o material apresentado possa contribuir de forma significativa para a reflexão e o aprimoramento das práticas de leitura no ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere ao trabalho com textos multissemióticos no contexto escolar contemporâneo.

Reiteramos que as orientações e atividades propostas não se configuram como um roteiro fechado, mas como possibilidades pedagógicas, passíveis de adaptação, reelaboração e resignificação, de acordo com os objetivos de ensino, o contexto da prática pedagógica e as especificidades de cada turma. Acreditamos que a autonomia docente é fundamental para que o material seja apropriado de maneira crítica e criativa, potencializando seu uso em diferentes realidades educacionais.

Por fim, convidamos os professores a aprofundarem seus estudos sobre os textos multissemióticos e, em especial, sobre o gênero textual/discursivo videoanimação, considerando seu potencial formativo para o desenvolvimento de habilidades de leitura que ultrapassam o verbal escrito. Que este caderno possa instigar novas investigações, práticas e diálogos, fortalecendo o papel da escola na formação de leitores críticos, sensíveis e atuantes na cultura digital.

Desejamos um excelente trabalho e que este material seja um apoio relevante na construção de práticas pedagógicas alinhadas às demandas da contemporaneidade

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio (orgs.). **O trabalho com a videoanimação em sala de aula**: múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

Kleiman, A. B. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, 32(53), 1-25.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento. **Não basta ensinar a ler e a escrever**, v. 1, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. São Paulo: Pontes, 2008.

LIMA, Sílvia Elaine Almeida. A educação e o desenvolvimento de competências. **Pergaminho**, n. 4, p. 55-68, 2013.

LINGUAGEM, Coleção. Letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. **Ministério da**.

NAHIRNE, Ana Paula; BOSCARIOLI, Clodis. A Educação do/no Campo na Base Nacional Comum Curricular e na reforma do novo Ensino Médio: desafios para o ensino de Matemática. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, p. 1-23, 2023.

SILVA, Aline Iracy Rodrigues; FERREIRA, Helena Maria. **Videoanimação em sala de aula**: dimensões teóricas e metodológicas. Brasília: Pimenta Cultural, 2024.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 143-160, 2002.