



RAQUEL CANDIDA TORRES SILVA

**O TRATAMENTO DADO À LEITURA DE TEXTOS DIGITAIS
NOS CADERNOS MAPA VOLTADOS AO ENSINO MÉDIO
EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS**

**LAVRAS – MG
2026**

RAQUEL CANDIDA TORRES SILVA

**O TRATAMENTO DADO À LEITURA DE TEXTOS DIGITAIS NOS CADERNOS
MAPA VOLTADOS AO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS
GERAIS**

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

Orientadora
Prof.^a. Dr.^a. 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).

Silva, Raquel Candida Torres

O tratamento dado à leitura de textos digitais nos cadernos Mapa voltados ao ensino médio em tempo integral em Minas Gerais / Raquel Candida Torres Silva. – Lavras: UFLA, 2026.
118 p.: il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2026.

Orientadora: Helena Maria Ferreira.

Bibliografia.

1. Ensino Médio em Tempo Integral. 2. Leitura. 3. Multimodalidade. 4. Meme. 5. Formação de professores. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

RAQUEL CANDIDA TORRES SILVA

**O TRATAMENTO DADO À LEITURA DE TEXTOS DIGITAIS NOS CADERNOS
MAPA VOLTADOS AO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS
GERAIS**


**THE TREATMENT GIVEN TO THE READING OF DIGITAL TEXTS IN THE
MAPA NOTEBOOKS AIMED AT FULL-TIME HIGH SCHOOL SCHOOLS IN
MINAS GERAIS**

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

APROVADA em 11 de março de 2026.

Dra. Giovanna Rodrigues Cabral (UFLA)

Dra. Daniela da Silva Vieira (UFJF)

Documento assinado digitalmente
 **HELENA MARIA FERREIRA**
Data: 07/05/2026 10:36:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora
Prof.^a Dr.^a Helena Maria Ferreira

**LAVRAS – MG
2026**

AGRADECIMENTOS

Aos Meus pais, Lindalva, pura em essência, e Wilson que dorme no Senhor, meu esposo Jairo de Raquel, assim como Jacó, companheiro em essência que lutou ao meu lado e por mim, à minha filha Bianca, presente. Dedico...

Aos meus irmãos, irmãs e cunhados, cunhadas sobrinhas, sobrinhos que compreenderam minhas ausências...

À Professora Helena, magistralmente humana que percorreu esta trilha cedendo a mim um pouco de sua essência e conhecimento;

A todos os professores que passaram por minha vida, a todos os alunos que dividiram comigo um pouco de si para que hoje eu me construísse como ser humano e profissional.

Aos meus colegas de curso, com quem convivi intensamente durante os últimos anos, pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer não só como pessoa, mas também como formando.

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais pela oportunidade de realizar o meu sonho.

Acima de tudo, agradeço a Deus que na sua imensa misericórdia, deu a mim o eu não merecia, sua Graça, bondade e amor.

RESUMO

Considerando a necessidade de ampliação da efetividade das propostas de ensino relacionadas ao contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), o presente trabalho tem como objetivo principal analisar criticamente a abordagem dada à leitura de textos multissemióticos nos Cadernos MAPA à luz das orientações da BNCC e das teorias dos multiletramentos e, dessa forma, compreender o potencial dessa proposta para a formação integral dos estudantes do Ensino Médio da rede pública de Minas Gerais. Para a organização da proposta da pesquisa, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica é constituída por discussão acerca das concepções de leitura, dos multiletramentos e das especificidades da leitura em contextos digitais. A documental é constituída por uma análise do planejamento proposto pelos Cadernos MAPA - Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (2024), desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, direcionados aos alunos do Ensino Médio, da rede pública como alternativa para a complementação no processo de ensino e aprendizagem das aulas. Para tal, foram selecionadas 3 (três) edições, sendo analisadas as seções destinadas ao ensino de língua portuguesa. No contexto da pesquisa bibliográfica, é realizada uma discussão acerca das características do gênero meme e das contribuições desse gênero para o ensino da leitura. Na parte documental, é proposta uma análise do tratamento dado ao gênero meme pelas SD destinadas ao EMTI. Por meio da pesquisa empreendida, foi possível constatar que os Cadernos Mapa apresentam um alinhamento aos pressupostos dos multiletramentos e da multimodalidade, uma vez que as competências, objetos de conhecimento e habilidades são articulados às dimensões da diversidade cultural e da multiplicidade semiótica. No entanto, as atividades propostas carecem de uma exploração mais aprofundada dessas dimensões. Considerando a relevância da leitura de textos multissemióticos, da problematização de questões sociais e o tratamento ético das informações, foi proposto um produto educacional, que contempla a leitura do gênero meme, sob a forma de uma sequência didática. Essa sequência didática buscou trazer uma proposta de trabalho com o gênero meme, na perspectiva da multimodalidade. Desse modo, a pesquisa realizada pode contribuir para a construção de um referencial teórico sobre o trabalho com a leitura de textos multissemióticos, de modo especial, para o trabalho com memes em sala de aula.

Palavras-chave: Secretaria Estadual de Educação/MG; leitura; multimodalidade; meme; formação de professores.

ABSTRACT

Considering the need to expand the effectiveness of teaching proposals related to the context of Full-Time Upper Secondary Education (EMTI), this study has as its main objective to critically analyze the approach to the reading of multisemiotic texts in the MAPA Booklets in the light of the guidelines of the BNCC and multiliteracies theories and, thus, to understand the potential of this proposal for the holistic education of Upper Secondary students in the public school system of Minas Gerais. To structure the research proposal, a bibliographical study and a documentary study were carried out. The bibliographical research consists of a discussion about concepts of reading, multiliteracies, and the specificities of reading in digital contexts. The documentary research consists of an analysis of the planning proposed in the MAPA Booklets – Pedagogical Support Material for Learning (2024), developed by the State Department of Education of Minas Gerais and aimed at public-school Upper Secondary students as an alternative to complement the teaching and learning process. For this purpose, three editions were selected, and the sections devoted to the teaching of Portuguese language were analyzed. Within the scope of the bibliographical research, a discussion is carried out on the characteristics of the meme genre and its contributions to the teaching of reading. In the documentary part, an analysis is proposed of how the meme genre is treated in the teaching sequences (SD) designed for EMTI. The research undertaken made it possible to verify that the MAPA Booklets are aligned with the assumptions of multiliteracies and multimodality, since competencies, knowledge objects, and skills are articulated with the dimensions of cultural diversity and semiotic multiplicity. However, the proposed activities lack a more in-depth exploration of these dimensions. Considering the relevance of reading multisemiotic texts, of problematizing social issues, and of the ethical treatment of information, an educational product was proposed that focuses on the reading of the meme genre, in the form of a didactic sequence. This didactic sequence sought to present a proposal for working with the meme genre from a multimodal perspective. In this way, the study carried out can contribute to the construction of a theoretical framework for work with the reading of multisemiotic texts, especially with regard to the use of memes in the classroom.

Keywords: state education department/MG; reading; multimodality; meme; teacher education.

INDICADORES DE IMPACTO

A leitura, compreendida como prática social basilar para o exercício da cidadania, a participação crítica na vida pública e a redução das desigualdades, constitui elemento central da formação dos sujeitos na contemporaneidade. Nesse contexto, a presente pesquisa apresenta impactos de natureza social, educacional, cultural e tecnológica no âmbito do Ensino Médio em Tempo Integral da rede pública estadual de Minas Gerais. Tais impactos incidem potencialmente sobre estudantes, professores e gestores educacionais, bem como apresenta possibilidade de ampliação para outros contextos da educação básica. No campo social e educacional, o estudo contribui para o fortalecimento da leitura crítica de textos multissemióticos e digitais, favorecendo a formação integral dos estudantes, a problematização de questões sociais e o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso ético da informação, aspectos esses essenciais à participação cidadã na sociedade contemporânea. No âmbito cultural e tecnológico, a investigação promove a valorização da leitura a partir das concepções dos multiletramentos e da multimodalidade ao propor uma abordagem sistematizada do gênero digital meme como objeto de leitura e reflexão ampliando as possibilidades de integração das linguagens digitais ao currículo escolar. A elaboração de um produto educacional, constituído por uma sequência didática voltada ao trabalho com o gênero meme, apresenta caráter extensionista em potencial, ao oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a formação continuada de professores da educação básica, favorecendo a ressignificação das práticas de ensino da leitura e a qualificação do trabalho docente. O território diretamente contemplado corresponde ao estado de Minas Gerais, especialmente às escolas da rede pública estadual, com possibilidade de expansão para outras redes e sistemas de ensino que enfrentam desafios semelhantes no trabalho com a leitura em ambientes digitais. Os impactos da pesquisa classificam-se, de forma predominante, nas áreas temáticas da Política Nacional de Extensão Educação, Comunicação, Cultura e Tecnologia e Produção, ao fomentar inovação pedagógica, circulação de saberes e transformação das práticas educativas. A investigação alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas, em especial ao ODS 4 (Educação de Qualidade), ao propor práticas de ensino mais inclusivas, equitativas e de qualidade; ao ODS 10 (Redução das Desigualdades), ao ampliar o acesso às práticas de letramento digital; e ao ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes), ao incentivar a formação de sujeitos críticos, conscientes e eticamente comprometidos com o uso da informação.

IMPACT INDICATORS

Reading, understood as a fundamental social practice for the exercise of citizenship, critical participation in public life, and the reduction of inequalities, constitutes a central element in the formation of individuals in contemporary society. In this context, the present research presents social, educational, cultural, and technological impacts within the framework of Full-Time High School in the state public school system of Minas Gerais. Such impacts potentially affect students, teachers, and educational managers, as well as present the possibility of expansion to other contexts of basic education. In the social and educational field, the study contributes to strengthening critical reading of multisemiotic and digital texts, fostering students' holistic education, the problematization of social issues, and the development of competencies related to the ethical use of information—essential aspects for civic participation in contemporary society. In the cultural and technological sphere, the investigation promotes the appreciation of reading based on the concepts of multiliteracies and multimodality by proposing a systematized approach to the digital genre *meme* as an object of reading and reflection, thereby expanding the possibilities for integrating digital languages into the school curriculum. The development of an educational product, consisting of an article and a teaching sequence focused on working with the *meme* genre, presents potential extensionist value by offering theoretical and methodological support for the continuing education of basic education teachers, fostering the re-signification of reading teaching practices and the qualification of teaching work. The territory directly contemplated corresponds to the state of Minas Gerais, especially the schools of the state public system, with the possibility of expansion to other networks and educational systems that face similar challenges in working with reading in digital environments. The impacts of the research are predominantly classified within the thematic areas of the National Extension Policy, Education, Communication, Culture, and Technology and Production, by promoting pedagogical innovation, the circulation of knowledge, and the transformation of educational practices. The investigation aligns with the United Nations Sustainable Development Goals, particularly SDG 4 (Quality Education), by proposing more inclusive, equitable, and high-quality teaching practices; SDG 10 (Reduced Inequalities), by expanding access to digital literacy practices; and SDG 16 (Peace, Justice, and Strong Institutions), by encouraging the formation of critical, conscious individuals who are ethically committed to the use of information.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 5.1 – Apresentação de infográficos.....	66
Figura 5.2 – Exploração dos memes	68
Figura 5.3 – Memes da Atualidade	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 4.1 – Dimensões da Pedagogia dos Multiletramentos.....	35
Quadro 5.1 – Análise das competências dos cadernos Mapa.....	44
Quadro 5.2 – Dimensões dos objetos de conhecimentos	47
Quadro 5.3 – Abordagem quantitativa dos objetos de conhecimento.....	48
Quadro 5.4 – Quantidade de habilidades propostas pelos cadernos MAPA	52
Quadro 5.5 – Habilidades nos cadernos MAPA	53
Quadro 5.6 – Dimensões exploradas pelas habilidades previstas nos cadernos MAPA	56
Quadro 5.7 – Temas de estudos	60
Quadro 5.8 – Agrupamento de categorias.....	61
Quadro 5.9 – Apresentação do planejamento	64

SUMÁRIO

PREÂMBULO: POR QUE ESCOLHI SER PROFESSORA?	12
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
2 BREVE HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA: DA DECODIFICAÇÃO À INTERAÇÃO/INTERATIVIDADE	21
3 A CONCEPÇÃO DE MULTILETRAMENTOS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA FORMAÇÃO DE UM LEITOR CRÍTICO	29
3.1 Do(s) letramento(s) aos (multi)letramentos	29
3.2 Concepção de (multi)letramentos.....	32
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PROPOSTA DOS CADERNOS MAPA.....	40
4.1 Breve contexto da proposta do EMTI.....	40
4.2 Escolhas metodológicas	42
4.3 Uma análise dos cadernos MAPA na perspectiva dos multiletramentos.....	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA	81

PREÂMBULO: POR QUE ESCOLHI SER PROFESSORA?

Acho que todos os profissionais da área já acordaram um dia com este questionamento, ou foram dormir com ele. Uns acham a resposta, outros não. Os motivos para escolher esta profissão, erroneamente desmerecida, podem ser vários, desde políticos até os mais humanistas possíveis. Na antiga Grécia, Platão dizia que se a *Polis* não valorizasse o mestre, estaria condenada. Esta visão platônica é política, e está, hoje, sendo deixada de lado tendo por consequência o caos social em que estamos. No entanto, prefiro um postulado mais humano, que acaba por tornar-se político, que é o de dar uma oportunidade de o ser tornar-se humano no sentido lato da palavra.

As pessoas são diferentes, as oportunidades também são. Estudei em uma escola pública, a única da região. Eu era uma criança como as outras, e diferente pela cor, as roupas rotas, o chinelo amarrado com grampo e o saco de arroz que carregava os dois pequenos cadernos. O primeiro dia que conheci aquele mundo foi na matrícula. Lembro-me que corri a escola toda desesperada como se quisesse absorver tudo aquilo. Um dado momento minha mãe me chamou, era hora de ir embora!! Fiquei na quina da parede escondendo o rosto para ela não me ver, queria ficar ali. Era um mundo mágico, grande, e com certeza cheio de lápis de cor e desenhos para eu colorir bem bonito.

Alguns meses depois eu voltei definitivamente. Fui colocada em uma sala considerada fraca, mas como sabia ler, me mandaram para a famosa sala “10”. Estava eu lá entre os melhores, mas era a pior, a largada, deixada de lado. E para ficar mais clara a diferença, tinha uma carteira que me dava o direito de entrar mais cedo para tomar café, e depois sair mais cedo para almoçar. A professora era D. Conceição e duas coisas marcaram: uma pedra e uma régua enorme que tinha sobre a mesa; e que um dia eu pedi para ficar de castigo atrás da porta! Era a minha forma de chamar a atenção.

Na 2ª série tive três professoras, não me lembro das duas primeiras, sei que uma saiu de licença. E a sua substituta sim, marcou minha vida. Ela chegou rápida, entrou entre nós que fazíamos a fila e, de repente, mandou que todos virassem, e os últimos tornaram-se primeiros. Eu vibrei! Era a primeira vez que eu fui a primeira. Dona Lúcia, este era seu nome. Negra, com uma cicatriz no rosto, parecia que puxava da perna, mas era impressão minha. Ela ia em todas as carteiras, inclusive a minha. Lia com uma voz tão doce, tinha um afeto igual. Colocou-me como sua auxiliar. Eu era boa em matemática e os meninos que não podiam me

emprestar o lápis de cor (porque as mães não deixavam) tiveram que ter o empréstimo do que eu sabia. Terminava tudo rápido, só para ela me elogiar. Sentia-me importante.

A 3ª série, fui bem, mas nem sei quem foi a professora, mas na 4ª ela voltou, dona Lúcia, D. Luz. E eu voltei a ser a aluna feliz e dedicada. Ela investia em mim, dava-me responsabilidades e eu queria corresponder sempre. Depois o tempo passou, fui para quinta série e mesmo assim eu passava sempre pelo portão da escola para vê-la pela janela, e ela acenava para mim e meus amigos. Minha professora era gente. Era humana, me via com amor, e sabia do meu potencial.

Quando formei no curso de magistério, nível médio, tive que fazer estágio. E foi naquela escola, a minha escola. Entrei, achei tudo tão pequeno, me emocionei, o tempo havia passado. Vi dona Lúcia e fui ser sua estagiária. Notava o orgulho dela, a todos dizia: “Esta foi minha aluna, muito inteligente”. Eles achavam estranho eu a continuar chamando de D. Lúcia já que éramos companheiras de profissão. Mas perto dela eu ainda me sentia uma menina indefesa, porque ela sempre será grande demais.

Sei que muitos professores passaram pela minha vida, mas nenhum marcou tanto. Era o meu início. Foi no momento que eu mais precisei ser vista que ela me notou. Este afeto marcou minha vida e projetou minha escolha: Vou ser Professora!

O caminho foi difícil, não havia, como hoje, tantos programas e incentivos à inclusão de pessoas de classes menos favorecidas no mundo acadêmico. Foi um desafio sonhar algo que socialmente me era negado. Porém eu segui. Com uma fé que desconhecia e Deus me concedeu a vitória. Aos 18 anos, criei um curso pré-vestibular comunitário com professores que propuseram me ajudar. Estudávamos aos sábados, era um grupo unido pelo mesmo ideal e compromisso. Intentava prestar vestibular na UFMG, pois faculdade privada era um universo impossível. Incentivava a todos, e no tempo de fazer as inscrições para o processo seletivo, não tive condições de fazê-lo pelas dores que a vida, às vezes, nos apresenta. Mas não desisti. No ano seguinte, consegui um emprego e fui fazer novamente um preparatório comunitário para alunos carentes. Estudei, me dediquei, trabalhava entregando papéis na rua, saía correndo pelas alamedas do Centro de Belo Horizonte até chegar ao cursinho, com fome, cansada, mas estava ali. Consegui passar na primeira etapa do vestibular da UFMG, agora era a segunda. Perdi o emprego, não tinha nem como pagar a passagem de ônibus para fazer a prova. Meu pai vendeu umas sucatas e me deu o dinheiro e disse no silêncio de um olhar de quem não sabia expressar o amor: “Filha, vai... Deus te abençoe.” Eu fui. Fiz as provas com receio. Todas as vezes que entrava naquela universidade, algumas vozes trazidas do passado

diziam que aquele mundo não era meu, eu respirava. No último dia das avaliações, eu saí do prédio da Faculdade de Letras, olhei para trás e disse: Só volto aqui como aluna desta Faculdade. E voltei... foram dias difíceis no início. Eu não sabia conversar a linguagem daquele mundo, não sabia vestir as roupas do conhecimento e do saber, não sabia transitar entre os que não me queriam ali. Sofri preconceitos pela cor da pele, por não saber o *English pronounced fluently*. Contudo, eu amava as Letras, as diversas possibilidades, o fluir do texto, a beleza da poesia e das narrativas. Enveredei para a Literaturas que tratavam o que levava na alma: Clarice, Cecília, Marina, Adélia e Cora Coralina traspassaram meus segredos como amigas de infância. Participei de projetos de extensão, viajei apresentando trabalhos, comecei a ganhar meu espaço. Expandi meus conhecimentos pela Psicanálise e pela Literatura Grega. Apaixonei pela Língua Espanhola e por Neruda.

Assim que me graduei, passei no concurso da Secretaria Estadual de Educação de MG. Na sala de aula vi tantos reflexos meus, tantas histórias que se repetiam, busquei entender este processo educacional envolto em uma sociedade tão desigual e por muitas vezes cruel. Assim, fiz uma pós-graduação em Psicopedagogia Clínica, com um tema voltado para as dificuldades de leitura que era uma paixão. Após algum tempo, tornei-me gestora da escola em que sou concursada. Esse fato trouxe um hiato em minha vida acadêmica. Uma entrega muito grande, mas um prazer por ter o privilégio de fazer diferença na vida de muitas pessoas, como um dia, uma professora fez na minha. Privilégio de poder ver um aluno no momento que ele precisa ser visto, falar no momento que ele precisa ouvir, e escutar quando ele precisa ser ouvido.

Nesse processo, surgiu a oportunidade do Trilhas do Futuro Educador, projeto financiado pela SEE-MG. Pensei não ter mais condições de seguir essa trilha, há tanto tempo longe do mundo acadêmico, envolta somente na gestão, mas havia uma chama dentro de mim. Decidi tentar o processo seletivo para cursar o Mestrado, na Universidade Federal de Lavras. Entre as várias questões que poderiam se tornar o meu objeto de pesquisa, o que me instigou como tema foi a dificuldade de os professores trabalharem os materiais didáticos disponibilizados pela SEE e a percepção de que eles eram voltados para o Ensino Médio Regular e a escola em que eu trabalho é Ensino Médio em Tempo Integral Profissional. Essa modalidade de ensino apresenta características de tempo ampliado o que possibilita uma forma flexibilizada de trabalhar a leitura, principalmente as dos gêneros digitais. Percebi que o tempo deveria ser mais bem aproveitado, introduzindo os estudantes ao mundo digital de maneira a adquirir competências e habilidades que os fizessem entender o contexto social da atualidade e posicionar-se criticamente sobre ele (o que é um dos princípios da Educação em

Tempo Integral). Dessa forma, elaborei um projeto que tem como base teórica os multiletramentos, debrucei-me nas pesquisas e como um fio de Ariadne foi adentrando labirintos, até chegar aqui e constatar cada dia mais que aprender integra o ser professor, tal como postula Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.” (1996, p. 12).

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade do século XXI se caracteriza pelo avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Esse cenário coloca como um grande desafio a compreensão dos modos de organização das interações sociais. A educação, como importante componente social, está diretamente envolvida, e, conseqüentemente, atingida por essas mudanças.

De modo mais específico, ao considerar a dimensão do processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa, é relevante considerar que as TDIC revolucionaram os modos de interação social, o que tem afetado os modos de organização e de funcionamentos dos textos que circulam nesses contextos digitais.

Dessa forma, o presente trabalho elege como objeto de pesquisa a leitura de textos multissemióticos, que se configuram como uma exigência para a formação de leitores em um contexto em que várias interações são mediadas por tecnologias digitais.

De acordo com Megid (2014), é relevante que o professor compreenda “como se organiza o texto virtual, como se dá a sua leitura, quais habilidades são necessárias para que o aluno não só tenha contato com esse tipo de leitura, mas que seja capaz de explorar as diversas relações que o texto virtual lhe possibilita” (p. 68).

Abarcar as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos propostos para leitura em sala de aula pode favorecer uma abordagem metodológica que transcenda a dimensão verbal escrita, que ainda é tradição no contexto escolar (Ribeiro, 2013), impelindo o aluno a considerar a intrincada articulação entre as diversas linguagens e semioses (verbal, visual, sonora, gestual, espacial) que co-constroem os sentidos e configuram a materialidade textual. Para a autora, “a chegada das tecnologias digitais em nossa ‘paisagem comunicacional’ traz mais diversidade às nossas práticas na cultura escrita, com novas modulações ligadas ao prestígio e à circulação de muitas dessas práticas” (p. 22-23).

Tal abordagem permite ao estudante não apenas compreender o conteúdo explícito, mas também desvelar as intenções, os valores, as ideologias e as relações de poder subjacentes a essa complexa tessitura semiótica, reconhecendo o texto como um artefato cultural e socialmente situado. Conseqüentemente, o aluno é instrumentalizado a interagir de forma mais consciente, crítica e participativa com os discursos multimodais que o cercam, desenvolvendo sua capacidade de análise, interpretação e posicionamento crítico diante das diversas e multifacetadas manifestações da linguagem.

Ao considerar a multiplicidade semiótica, Dionísio (2014) considera que a leitura, no contexto contemporâneo, demanda um trabalho na perspectiva da multimodalidade, que é um traço constitutivo dos gêneros. Para a autora, o texto, enquanto manifestação concreta e material dos gêneros discursivos, é constituído por diversos modos semióticos, como a imagem, a escrita, o som, a cor, a melodia, entre outros. A multimodalidade emerge da sua combinação e inter-relação com outros modos para produzir sentidos. Assim, um signo (visual, verbal, sonoro etc.) torna-se multimodal pelas escolhas que realizadas pelos usuários da linguagem e pelas possibilidades de arranjo que são estabelecidas ao articulá-lo com outros signos. São precisamente essas articulações e interconexões, no processo de leitura e da produção textual, que geram significados e indiciam sentidos.

Nessa perspectiva, no encaminhamento do processo de ensino de língua portuguesa, é fundamental considerar que os textos digitais, ao serem constituídos por recursos que integram e articulam múltiplas semioses, como palavras, sons, imagens (estáticas e em movimento), luz, e interfaces interativas, reconfiguram a própria natureza da interação comunicativa. Eles não apenas disponibilizam um leque de possibilidades expressivas, mas efetivamente demandam dos interlocutores uma participação ativa, crítica e frequentemente colaborativa nas escolhas relacionadas à navegação imersiva, na interpretação complexa, na ressignificação contínua de mensagens/discursos cada vez mais multimodais, fluidos, situados e interativos.

Assim, o processo de produção de sentidos em textos multissemióticos vem sendo amplamente discutido. De acordo com Rojo (2013, p. 37), as mudanças decorrentes dos usos das tecnologias no contexto social “apontam para transformações do que é aprender, saber e fazer coisas na contemporaneidade. Tais transformações estão relacionadas a mudanças na própria linguagem.”

Corroborando o exposto, ao refletir sobre o cenário tecnológico da contemporaneidade, Lévy (2010) apresenta a técnica, ou tecnologia, como um instrumento que modifica a sociedade (inclusive o seu modo de pensar), e que estabelece uma relação intrínseca com a linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem tem uma função social importante e, conseqüentemente, as práticas de leitura passam a assumir uma relevância nos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que novas habilidades passam a ser demandadas.

Segundo Maranha e Ferreira (2018), em decorrência desses avanços tecnológicos e de suas intervenções na sociedade, têm sido exigidas novas formas de leitura e interpretação, seja

para o leitor lidar com essas novas formas de organização e de funcionamento dos textos, bem como com uma análise reflexiva de informações, posicionamentos e valores/ideologias disponíveis nas plataformas digitais. Uma abordagem voltada para essas dimensões permitirá ao leitor vivenciar processos de constituição como sujeito ativo e crítico em suas interações com o mundo mediado pela tecnologia.

Rojo e Barbosa (2017) complementam o exposto, considerando que esses textos são importantes, tanto por sua potencialidade de socializar informações de forma mais rica e complexa, como por sua potencialidade de envolver e estimular diferentes formas de compreensão e interpretação. Em contextos educacionais, o estudo dos textos multissemióticos pode ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades de leitura crítica, análise visual e compreensão de como os diferentes elementos comunicativos se combinam para construir significado. Além disso, a compreensão dos textos multissemióticos também pode ser útil para os alunos desenvolverem habilidades de produção de textos mais complexos e multimodais, bem como de interagir na sociedade de modo ativo e responsivo.

Entretanto, o sistema educacional brasileiro tem enfrentado desafios significativos na busca por melhorar a qualidade da educação oferecida aos estudantes no contexto das tecnologias. O Ensino Médio, em particular, tem sido objeto de atenção crescente, com esforços para transformá-lo em uma fase mais significativa e preparatória para a vida dos jovens. Nesse cenário, a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) tem sido uma estratégia adotada por vários estados, incluindo Minas Gerais, com o objetivo de oferecer uma educação mais abrangente e de qualidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014) pontuou em sua Meta 6, a garantia de educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica. A Medida Provisória nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) nos estados e Distrito Federal. Em Minas Gerais, o modelo foi implementado em 2017 com 43 escolas elegíveis, em 2020, o Governo de Minas Gerais expandiu o EMTI totalizando 280 unidades escolares, e lançou um novo documento orientador para o tempo integral intitulado Ensino Médio em Tempo Integral. De acordo com a SEE/MG, esse documento deverá guiar as práticas na operacionalização do programa a partir de 2020 (Minas Gerais, 2020). Neste contexto, o governo estabelece uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) tendo como Princípios Educativos do Modelo Escola da Escolha e é

operacionalizado pelo currículo que pedagogicamente se orienta por três Eixos Formativos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI. Segundo o ICE o modelo de “Escola da Escolha” foi concebida.

[...] a partir de uma visão de jovem que, ao final da Educação Básica, tenha constituído e consolidado uma forte base de conhecimentos e de valores; não seja indiferente aos problemas reais existentes e se apresente como parte da sua solução; agregue um conjunto amplo de competências que o permita seguir aprendendo nas dimensões pessoal, social e produtiva, executando o seu Projeto de Vida, enfrentando os desafios do mundo contemporâneo (ICE, 2021, p. 1).

Dessa maneira, a proposta do EMTI (Ensino Médio em Tempo Integral) aponta que o ensino de língua portuguesa se apresenta alinhado à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). Para o referido documento,

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente.

Considerando a centralidade das práticas de leitura no EMTI e a crescente relevância dos textos multissemióticos no contexto das demandas comunicativas contemporâneas, foi proposto o seguinte questionamento: como a leitura de textos multissemióticos é abordada pelos Cadernos Mapa - Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (2024), desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), direcionados aos alunos do Ensino Médio, da rede pública como alternativa para a complementação no processo de ensino e aprendizagem das aulas?

A partir desse problema de pesquisa foi delineado o objetivo geral desta dissertação: analisar criticamente a abordagem dada à leitura de textos multissemióticos nos Cadernos MAPA à luz das orientações da BNCC e das teorias dos multiletramentos e, dessa forma, compreender o potencial dessa proposta para a formação integral dos estudantes do Ensino Médio da rede pública de Minas Gerais.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) investigar as concepções de leitura e de multiletramentos presentes nos exercícios propostos nos Cadernos MAPA, analisando em que medida a multimodalidade é

integrada ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela BNCC; 2) refletir sobre as possíveis contribuições pedagógicas das propostas analisadas para a promoção da competência leitora e da criticidade dos estudantes perante os desafios da cultura digital e multimodal; 3) elaborar uma sequência didática voltada para o trabalho com a leitura do gênero meme, configurando-a como produto educacional destinado à formação continuada de professores, com vistas ao desenvolvimento de competências para a análise crítica e para o uso pedagógico de textos multissemióticos em contextos escolares.

Para a consecução dos objetivos propostos, esta dissertação é constituída pelo seguinte desenho metodológico: uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica é constituída por discussão acerca das: a) concepções de leitura, que fundamentam a evolução das abordagens pedagógicas relacionadas às ações leitoras em contextos escolares, tendo como principais autores Mary Kato, Maria José Coracine, Koch e Elias, além de Ângela Kleiman e Leda Veridiani Tfouani. b) concepções de (multi)letramentos, que embasam o ensino das práticas de leitura a partir da democratização das tecnologias da informação e da comunicação, notadamente, com a disseminação das produções em contextos digitais, tendo como referências teóricas o Grupo de Nova Londres, Magda Soares, Ana Elisa Ribeiro e Roxane Rojo.

A pesquisa documental é constituída por uma análise da seção de língua portuguesa dos cadernos MAPA, que exploram os multiletramentos como tema de estudo. Os Cadernos MAPA (Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens) (2024) integram um conjunto de materiais didáticos desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, direcionados aos alunos do Ensino Médio, da rede pública como alternativa para a complementação no processo de ensino e aprendizagem das aulas. Para tal, foram selecionadas três edições, sendo analisadas as seções destinadas ao ensino de língua portuguesa. Além da pesquisa citada, considerando a relevância da leitura de textos multissemióticos, da problematização de questões sociais e o tratamento ético das informações, foi proposto um produto educacional, que contempla a leitura do gênero meme, sob o formato de uma sequência didática.

Espera-se que o presente trabalho possa contribuir metodologicamente na proposição de critérios analíticos voltados para o estudo de materiais didáticos, bem como para a construção de um referencial teórico sobre o trabalho com a leitura de textos

multissemióticos, de modo especial, para o trabalho com memes em sala de aula, que se configuram como um gênero com ampla circulação no cotidiano social dos alunos.

2 BREVE HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA: DA DECODIFICAÇÃO À INTERAÇÃO/INTERATIVIDADE

“A leitura é o primeiro degrau da liberdade.”

Marina Colasanti

Ler é um ato social. Segundo Chartier, “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Toda leitura depende das formas por meio das quais um texto é recebido e dos usos que dele fazem os leitores.” (1998, p. 77). Como a sociedade está em constante transformação, as concepções teóricas sobre a leitura também passaram por ressignificações que corroboraram para a instauração de abordagens diferenciadas sobre o tema. Tendo como base essa afirmação e com o intuito de fundamentar teoricamente a presente reflexão, apresenta-se, inicialmente, um breve percurso pelas concepções de leitura, contemplando três tendências teóricas: a) processo de decodificação; b) processo cognitivo e c) processo de interação/interatividade. Nesta seção, será dada ênfase à concepção de leitura como processo de interação/interatividade.

De acordo com Silva e Ferreira (2024, p. 23),

Abordar a questão das concepções de leitura é relevante para que possamos compreender que, no processo de ensino e de aprendizagem, ler contempla diferentes dimensões: organização do sistema de escrita (e outros sistemas semióticos), processos cognitivos (reconhecimento e processamento das informações, associações, memórias, habilidade de síntese e de análise, realização de antecipações e de inferências etc.) e dimensionamento de aspectos diversos que compõem os processos de interação.

Vários estudos, entre os quais se destacam Coracini (2005), Koch e Elias (2012), demonstram que a história do ensino da leitura no Brasil é marcada por uma evolução constante de concepções e metodologias, refletindo tanto avanços nas pesquisas linguísticas e psicológicas quanto mudanças nas demandas sociais e tecnológicas.

Desse modo, na literatura sobre as concepções de ensino da leitura, de modo geral, são mencionadas três concepções de leitura, que, ao longo da história, orientaram as práticas de ensino dessa prática de linguagem.

A primeira concepção intitulada leitura como processo de decodificação, relaciona-se à consideração de que saber ler estava atrelado ao domínio do sistema de escrita. O foco é direcionado para a materialidade do texto. A leitura é uma atividade de reconhecimento e de

reprodução do sentido das palavras e estruturas do texto, ou seja, compete ao leitor a decodificação das palavras para extrair o sentido do objeto lido (Koch; Elias, 2012).

Essa concepção de leitura se explicita, de modo mais expressivo, nas práticas de alfabetização, que ora buscam realizar correspondência grafema-fonema, entendendo a leitura primordialmente como a capacidade de sonorizar o que está escrito, ora partem de unidades maiores de significado (palavras, frases, textos curtos) para posterior análise de suas partes constituintes, mas que ainda dão primazia ao desenvolvimento sistemático das habilidades de reconhecer palavras e frases simples. Recorrentemente, os textos utilizados são artificiais ou descontextualizados, servindo-se como pretexto para o ensino do sistema de escrita. Em âmbito de níveis de ensino mais avançados, essa concepção se demonstrava nas atividades de mero reconhecimento e reprodução de informações textuais literais, de precisão na leitura em voz alta ou a pronúncia correta de palavras.

Embora relevante para a formação de leitores, essa concepção não abarca as habilidades para a proficiência leitora, em suas diferentes dimensões, uma vez que se limita às questões linguísticas (correspondência grafema-fonema, ortografia, vocabulário, gramática etc.) e negligencia o contato com textos mais complexos e diversificados que fomentam a análise crítica, a construção de repertórios culturais e a atitude responsiva ativa por parte dos alunos.

Com o avanço das pesquisas sobre a leitura, uma abordagem foi sendo assumida por pesquisadores e, conseqüentemente, pelos materiais didáticos e professores. A influência da psicolinguística trouxe uma nova perspectiva: leitura como atividade cognitiva, que concebe essa prática não como mera decodificação ou reconhecimento global, mas como um processo ativo de construção de sentidos. O foco é direcionado para o leitor.

Pesquisadoras como Mary Kato (1986), destacaram a interação entre o leitor, com seus conhecimentos prévios, e as pistas oferecidas pelo texto, enfatizando as estratégias cognitivas mobilizadas durante o ato de ler. Para a pesquisadora, a leitura não deve ser compreendida como um processo meramente mecânico de decodificação, mas como uma atividade intelectual ativa, na qual o leitor mobiliza seus conhecimentos prévios, formula hipóteses e realiza inferências para construir o sentido do texto. Kato enfatiza que o ato de ler exige envolvimento crítico e reflexivo, uma vez que “ler não é apenas decifrar o código, mas compreender e interpretar o que se lê” (1986, p. 86). A leitura, portanto, é entendida como um processo dinâmico de negociação de significados entre o leitor e o texto, mediado pelo contexto e pela finalidade da leitura. Essa perspectiva ressalta a importância de práticas

pedagógicas que estimulem a formação de leitores competentes, capazes de interpretar, questionar e transformar as informações com as quais entram em contato.

Discorrendo sobre o exposto, Silva e Ferreira (2024) consideram essa abordagem atribui papel de destaque ao leitor como sujeito responsável pela construção do sentido. Essa concepção implica questões ligadas às dimensões cognitivas, que levam em consideração a ativação de conhecimentos que contribuem para o processamento de vários tipos de informações (ortográficas, sintáticas, semânticas, pragmáticas) e para a associação entre dados novos e os pré-existentes na memória. Assim, o leitor lança mão de estratégias variadas, como a antecipação de informações, a formulação de hipóteses, a inferência de sentidos implícitos e a verificação contínua da compreensão, para construir significados, solucionar ambiguidades e monitorar seu próprio entendimento ao longo da leitura. Dessa forma, o processo de leitura revela-se influenciado pela bagagem cognitiva do sujeito.

Em função de novas abordagens teóricas e pedagógicas, a leitura passou por um processo de ressignificação, surgindo discussões que culminaram na instauração de uma concepção de leitura como processo de interação, como resposta às limitações observadas nas abordagens centradas unicamente na decodificação mecânica dos textos e, posteriormente, até mesmo às perspectivas estritamente cognitivas. A leitura pressupõe um diálogo constante e dinâmico entre o leitor e o texto, mediado por seus propósitos, expectativas, contextos sociais e culturais. Dentre os fatores que motivaram o surgimento dessa concepção, destaca-se o reconhecimento de que o significado textual não é uma entidade fixa, determinada exclusivamente pelo autor ou pela estrutura linguística, mas se constrói na tensão entre o que o texto enuncia e o que o leitor traz de sua bagagem de vida, de seus objetivos e de sua experiência sociocultural. A leitura passou a ser vista como um processo de negociação de sentidos, no qual leitor e texto se influenciam mutuamente: o leitor interpreta a partir de seus esquemas de conhecimento e valores, enquanto o texto, por sua vez, desafia, amplia ou reconstrói tais conhecimentos. Assim, a partir da compreensão da linguagem como prática social, questões como contextos de produção, circulação e recepção do texto, bem como das intenções e valores ideológicos envolvidos em toda situação de leitura passaram a integrar os processos de leitura.

É possível considerar que tal perspectiva foi influenciada pela discussão sobre os letramentos. Magda Soares (1998), por exemplo, argumenta que não basta saber ler e escrever (alfabetização), é preciso saber usar a leitura e a escrita nas práticas sociais (letramento). Essa distinção deslocou o foco para os usos e funções da leitura na sociedade. Assim, no contexto

dos anos iniciais, os processos de ensino e de aprendizagem precisam articular, de modo indissociável, atividades didáticas que contemplem a compreensão dos modos de organização e de funcionamento do sistema de escrita e os usos sociais desse sistema nas práticas sociais letradas da sociedade contemporânea. Na esteira da discussão sobre letramento, as abordagens socioculturais e discursivas ganharam proeminência. Angela Kleiman (1995) enfatizou que as práticas de leitura são situadas e variam conforme os contextos sociais, culturais e institucionais. A autora propõe uma concepção de leitura que se afasta da visão tradicional, centrada na decodificação e na compreensão textual, para adotar uma perspectiva sociocultural e interacionista. Em sua abordagem, ler é uma prática social, ou seja, uma atividade situada historicamente e culturalmente, que adquire sentido dentro de contextos específicos de uso da linguagem escrita.

Kleiman (2000) parte da noção de letramento como um fenômeno que não pode ser reduzido à aquisição da habilidade de ler e escrever, mas que envolve também os modos como essas práticas são incorporadas ao cotidiano dos sujeitos. Nesse sentido, a leitura é concebida como um processo de construção de significados/sentidos que se realiza em interação com os textos e com os contextos em que esses textos circulam. Como afirma a autora, “a leitura é uma prática social, construída historicamente e vinculada a usos específicos da linguagem escrita em determinadas esferas da atividade humana” (Kleiman, 1995, p. 19).

A autora ainda destaca que o sentido de um texto não está apenas no texto em si, mas é construído na relação entre leitor, texto e contexto. Assim, a formação de leitores envolve não apenas o domínio das estratégias cognitivas de leitura, mas também a inserção dos sujeitos nas práticas sociais letradas e o reconhecimento de que diferentes gêneros, mídias e esferas de circulação demandam diferentes formas de ler e compreender.

Essa concepção ampliada de leitura está profundamente relacionada ao conceito de letramento e ao reconhecimento da linguagem como prática social, rompendo com visões tecnicistas e instrumentalizadas da leitura e abrindo espaço para abordagens mais críticas, dialógicas e inclusiva de ensino.

A partir dessa perspectiva, Kleiman critica as práticas escolares que tratam a leitura de forma descontextualizada e homogênea, propondo, em contrapartida, uma pedagogia que valorize os diferentes letramentos e as múltiplas formas de leitura presentes nas diversas esferas sociais. A leitura crítica, nesse contexto, torna-se um objetivo central: formar leitores capazes de compreender, interpretar e questionar os discursos com os quais interagem.

Da mesma forma, Leda Verdiani Tfouni (1995) explorou as relações de poder e as dimensões discursivas inerentes às práticas letradas, mostrando que ler é também se posicionar no mundo. A pesquisadora propõe uma concepção de leitura que está ancorada numa perspectiva sociolinguística e discursiva, associada ao conceito de letramento. Para Tfouni, a leitura não deve ser reduzida a um processo técnico de decodificação ou à mera compreensão literal de textos, mas entendida como uma prática social e histórica, atravessada por relações de poder, cultura e ideologia.

A autora enfatiza que a leitura é sempre situada: os sentidos dos textos são construídos nas interações sociais, considerando os contextos de produção e circulação desses textos. Dessa forma, ela desafia as concepções tradicionais que associam o ato de ler apenas ao universo escolar e à apropriação de habilidades individuais, propondo uma abordagem mais ampla, que leve em conta os usos reais da linguagem escrita na vida social dos sujeitos. A leitura, nesse contexto, não é neutra: ela está profundamente imbricada em questões de acesso ao saber, de exclusão e de desigualdade social. Ler é um ato social, ideológico e transformador, fundamental para a constituição da cidadania e da consciência crítica.

Paralelamente, a vertente da leitura crítica, inspirada fundamentalmente no pensamento de Paulo Freire (1970. 1982), Tfouni propõe que ler não é apenas compreender o que está dito, mas também analisar o não dito, questionar as ideologias subjacentes, identificar pontos de vista e relacionar o texto com a realidade social. O objetivo é formar leitores capazes de "ler o mundo" através da palavra, engajando-se na transformação social. Nesse sentido, ler é também um ato político.

Outro autor que é referência nessa discussão é Geraldi (1994), que defende uma prática pedagógica centrada nos usos da linguagem, em que a leitura seja vista como um processo dialógico, de produção de sentidos e de interação com diferentes gêneros discursivos e propõe que o ensino de leitura envolva reflexão crítica e não como mero exercício de localização de informações. Dessa forma, a leitura, para o autor, é compreendida como uma prática de construção de sentidos em situações concretas de uso da linguagem. Geraldi faz uma crítica ao ensino tradicional da língua, que, segundo ele, reduz o texto a um pretexto para exercícios mecânicos. Para o autor, “ensinar língua é ensinar a dizer, é ensinar a escutar, é ensinar a ler e a escrever textos que façam sentido” (Geraldi, 1994, p. 46).

Nessa perspectiva, Koch e Elias (2012) complementam que ler não se resume à decodificação de palavras, todavia envolve a interação ativa entre o leitor, o texto e o contexto. O leitor desempenha um papel fundamental na construção do significado,

mobilizando seus conhecimentos prévios, linguísticos, enciclopédicos e situacionais e realizando inferências durante a leitura. A compreensão textual depende de elementos como coesão, coerência e da situação comunicativa em que o texto está inserido. De acordo com as pesquisadoras,

[...] a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (2012, p. 11).

Assim, a leitura é vista como uma prática social e discursiva, influenciada por fatores históricos, culturais e comunicativos. Ao inserirem o evento comunicativo na discussão realizada, as autoras consideram que a leitura é uma prática situada, interacional e profundamente marcada por fatores contextuais, culturais e sociais.

Direcionando a abordagem para uma dimensão discursiva, Coracini (2005) trouxe contribuições significativas ao considerar que o ato de ler transcende a interação consciente entre leitor e texto, sendo atravessado por processos inconscientes, pela memória discursiva (o já-dito) e pelas formações ideológicas que constituem o sujeito-leitor. A autora questiona a noção de um leitor unificado e plenamente no controle do sentido, destacando como a identidade e a relação com a alteridade são mobilizadas e (re)construídas no processo de leitura, que é sempre uma interpretação marcada por posições discursivas. Sob uma ótica discursiva, ler um texto significa implicar/articular o discurso, uma vez que as circunstâncias em que foi produzido e é recebido estão imbricadas. Além disso, essa perspectiva entende que o que é dito é moldado por fatores sócio-históricos, o sujeito não controla totalmente seu próprio discurso, os significados/sentidos não são fixos e a produção de sentido está intrinsecamente ligada a essas condições contextuais.

A autora considera a leitura como processo discursivo ressalta a pluralidade de sentidos, ou seja, a possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras, mas não de qualquer maneira. A autora problematiza a interpretação a partir de uma reflexão sobre a intenção do autor. A intenção será sempre uma construção, “fruto da interpretação de um dado leitor num dado momento e lugar”. As interpretações feitas pelos leitores não correspondem fielmente ao texto produzido pelo autor, pois “o texto não é o receptáculo fiel dos sentidos”. Para ela, “é vã a busca da intenção do autor, pois nunca a recupera”. Não é

somente o texto que determina as leituras, mas também os leitores em sua condição de sujeitos determinados pelo discurso e ideologicamente constituídos. (Coracini, 1995, p. 17).

Ao se reportar à leitura, a autora considera que essa prática se configura como processo virtual e aprofunda uma discussão sobre as novas formas de leitura e de escrita no contexto contemporâneo. Nessa discussão, ela faz menção à configuração hipertextual das produções textuais. Embora reconheça a presença de hipertextos em diferentes formatos de suportes (dicionários, livros entre outros), os formatos eletrônicos permitem modos de leitura diferenciados, pois existem ainda as possibilidades de recortar e colar trechos, sublinhar, escrever comentários e, até mesmo, compartilhar nas mídias sociais. Nesse processo, a concepção de interação é ampliada, contemplando também a interatividade, que redimensiona o conceito de autoria, uma vez que os textos podem remeter a um ou a vários autores. Isso implica em uma ideia de incompletude, uma vez que os textos podem ser considerados fragmentos textuais que, ao serem combinados, de modo diferenciado pelo leitor, serão constituídos em uma unidade em si, alterando as concepções substancialmente as práticas e as concepções de leitura. 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-se e não são capturados e ou fixados (Coracini, 2005).

No âmbito das interações digitais, a pesquisa realizada por Muniz-Lima (2024) traz contribuições substanciais para a discussão aqui proposta. Para a autora, a interação, em uma concepção mais clássica (influenciada pela psicolinguística e sociolinguística), refere-se ao processo dialógico, seja ele cognitivo (entre o leitor e as pistas textuais, mobilizando conhecimentos prévios) ou social (a troca entre leitores sobre um texto, a mediação do professor). Nessa visão, o leitor constrói sentidos em diálogo com o texto e/ou com outros leitores.

Contudo, Muniz-Lima (2024), ao analisar os ambientes digitais, destaca a emergência da interatividade como uma dimensão crucial que reconfigura a própria interação. A interatividade, nesse sentido, não é o processo de construção de sentido em si, mas a potencialidade oferecida pela tecnologia para que o usuário/leitor atue sobre o texto/interface: clicar em hiperlinks, manipular objetos na tela, responder a comandos, escolher caminhos de leitura, comentar, compartilhar etc. Essa característica peculiar dessas situações de leitura, que contemplam configurações hipertextuais, combinações de modos/recursos semióticos, participação ativa e/ou colaborativa etc.) interfere diretamente nos modos de conceber a ação

leitora, uma vez que a leitura deixa de ser um percurso predominantemente linear e sequencial, como no texto impresso, para se tornar uma navegação, uma exploração de múltiplos caminhos possíveis definidos pela estrutura interativa.

Esses modos de ler exigem novas estratégias e comportamentos/gestos de leitura, pois o leitor precisa desenvolver novas estratégias não apenas de compreensão, mas de navegação, seleção de informação, tomada de decisão constante sobre quais links seguir ou quais ações realizar. Esse contexto redimensiona o posicionamento do leitor, que não é apenas um intérprete que busca reconstruir o sentido “do” texto, mas um agente que, ao interagir com as possibilidades da interface, co-constrói seu próprio percurso de leitura e, em muitos casos, pode até modificar ou acrescentar ao próprio “texto”, a partir de comentários.

Considerando que os contextos digitais possibilitam a combinação de semioses para o processo de produção de sentidos, o leitor é demandado a decodificar e integrar informações visuais, sonoras e verbais de forma dinâmica, transformando a própria natureza do ato de ler. A leitura passa a ser concebida como uma prática situada que envolve não só a construção cognitiva e social de sentidos (interação), mas também a capacidade de agir e navegar em ambientes que oferecem diferentes graus e tipos de potencialidades de ação (interatividade), demandando novas habilidades e, conseqüentemente, novas abordagens pedagógicas.

Em síntese, as concepções sobre o ensino da leitura no Brasil evoluíram de um foco inicial na decodificação (foco no texto), para abordagens cognitivas (foco no leitor) para uma compreensão complexa que engloba a construção de sentidos, as práticas sociais, a diversidade de linguagens e mídias, a dimensão crítica e a interatividade decorrente das práticas languageiras próprias da tecnodiscursividade (foco na interação e no contexto social e tecnológico).

Finalizando a discussão sobre as concepções de leitura, ressalta-se que a compreensão da trajetória histórica, que sintetiza as diferentes abordagens concedidas ao ensino da leitura, pode contribuir para uma reflexão acerca da formação de leitores, uma vez que as concepções apresentadas se somam na complexa tarefa de formar leitores proficientes, autônomos e críticos, capazes de interagir significativamente com a variedade de textos que circulam na sociedade contemporânea e de exercer plenamente sua cidadania.

3 A CONCEPÇÃO DE MULTILETRAMENTOS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA FORMAÇÃO DE UM LEITOR CRÍTICO

"Ler é mais do que decifrar o código das letras.

É compreender, imaginar, viajar."

Ruth Rocha

3.1 Do(s) letramento(s) aos (multi)letramentos

Tal como explorado na seção anterior, as práticas de leitura têm sido objeto de investigação ao longo das décadas, refletindo sua importância central no processo educativo e na formação crítica dos diferentes sujeitos, notadamente, no contexto da sociedade da informação. Diversas pesquisas, como as já mencionadas neste estudo, exploram as múltiplas facetas do ato de ler, abordando desde o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos leitores até seu impacto cultural e social. No entanto, o campo é inerentemente dinâmico, exigindo continuamente novas abordagens para compreender as transformações nas interações dos leitores com textos em um cenário multimodal cada vez mais complexo. Em meio a esta vasta literatura, emergem diferentes concepções de leitura que têm sustentado, ao longo do tempo, práticas pedagógicas tradicionais e inovadoras. Essas concepções variam desde entendimentos mais restritos, que veem a leitura como mera decodificação de símbolos, até perspectivas ampliadas, que incorporam a multiplicidade semiótica e a diversidade cultural, refletindo a urgência de práticas pedagógicas que respondam de maneira adequada às demandas de uma sociedade em constante mudança.

Nesse contexto, compreender a concepção de leitura e a concepção de multiletramentos e seus desdobramentos teóricos torna-se essencial para fomentar processos de aprendizagem efetivamente críticos, reflexivos, inclusivos e emancipatórios.

Nessa perspectiva, a presente seção tem por objetivo discutir o ensino da leitura na perspectiva dos multiletramentos. Com o propósito de situar os estudos sobre os (multi)letramentos, vale destacar que os estudos sobre essa temática, no contexto brasileiro, começaram a ganhar força e contornos mais definidos a partir do final da década de 1980 e, principalmente, ao longo dos anos 1990, representados por meio de pesquisadoras renomadas. Nesse período, trabalhos como o de Mary Kato (1986), já lançavam bases importantes ao explorar os processos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita, de modo articulado aos usos sociais da linguagem. Influenciada também por abordagens socioculturais internacionais

(como as dos Novos Estudos do Letramento), Angela Kleiman (1995) contribuiu significativamente ao enfatizar a natureza situada das práticas de letramento e sua relação com contextos sociais específicos. Na mesma linha temporal, Leda Verdiani Tfouni (1995) aprofundou as dimensões discursivas e as relações de poder implicadas no letramento.

Consolidando as discussões, Magda Soares (1998) dissemina o termo letramento no âmbito dos cursos de formação de professores e das pesquisas sobre a temática, ao diferenciá-lo conceitualmente da alfabetização, de modo sistematizado. Esse movimento inicial, impulsionado por essa e outras pesquisadoras, foi crucial para estabelecer um novo campo de investigação e reflexão pedagógica no país, deslocando o foco de uma visão puramente técnica da leitura e escrita para uma compreensão mais ampla de seus usos e funções sociais.

Expandindo os estudos supracitados, Rojo *et al.* (2009, 2012) socializaram e aprofundaram a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, advinda de pesquisas realizadas pelo Grupo de Nova Londres (*The New London Group*, 1996), que ampliaram a noção de letramento para além do domínio impresso, incluindo a diversidade linguística e cultural, bem como as novas formas de expressão mediadas pelas tecnologias digitais. Rojo, ao longo de sua trajetória acadêmica, notadamente, nas obras citadas, tem defendido que a escola precisa preparar os alunos para ler, produzir e analisar criticamente textos que circulam em diferentes mídias e que combinam recursos verbais, visuais, sonoros e espaciais. Suas contribuições foram essenciais para a disseminação de uma pedagogia que reconheça e trabalhe com a complexidade semiótica e cultural do mundo contemporâneo, promovendo uma formação crítica e cidadã para a era digital. A autora enfatiza a importância de integrar essa diversidade de linguagens, práticas culturais e gêneros discursivos no currículo. Isso requer que os professores incentivem a análise e produção de textos multimodais, aqueles que combinam texto, imagem, som e outros modos de comunicação. Essa integração não é apenas uma resposta às mudanças tecnológicas, mas uma prática educativa crítica que prepara os alunos para interagir com multiplicidade de culturas e identidades.

Além disso, os pressupostos teóricos e as estratégias metodológicas abordadas por Rojo nos cursos de formação de professores e nas propostas de atividades didáticas são fundamentais para a implementação efetiva da pedagogia dos multiletramentos no Brasil. Em suas produções, a autora tem problematizado questões e abordado temáticas que auxiliam o professor a enfrentar os desafios de um ambiente de ensino cada vez mais digital e multimodal. A estratégia de articulação entre teoria e prática adotada pela autora, em eventos e publicações, tem favorecido a proposição de abordagens didáticas relacionadas aos

multiletramentos em contextos escolares diversos, dinamizando a compreensão de conceitos complexos de maneira acessível e atrativa.

Complementarmente a essa discussão, a publicação da tradução brasileira de *Letramentos Digitais* (2016), de Dudeney, Hockly e Pegrum, ofereceu ao cenário nacional um detalhado quadro de referência sobre tipos de letramentos. A obra não apenas reforça a noção de letramento como prática social e plural, mas também fornece uma taxonomia de letramentos digitais específicos, acompanhada de recursos e implicações práticas para o ensino, especialmente o de línguas. Ao mapear essas competências e discutir tanto suas potencialidades (colaboração, acesso, participação) quanto seus desafios (sobrecarga informacional, avaliação crítica, privacidade), os estudos desenvolvidos pelos autores supracitados contribuíram para instrumentalizar educadores brasileiros com um panorama concreto das habilidades necessárias para navegar e atuar criticamente na cultura digital do século XXI.

Nessa mesma abordagem, Ribeiro afirma que

o leitor, cada vez mais letrado, deve ganhar a versatilidade de lidar com todos os gêneros, de maneira que não tenha a sensação de completo estranhamento quando tiver contato com novas possibilidades de texto ou suporte. O letramento, além de significar a experiência com objetos de leitura, também deve possibilitar que o leitor deduza e explore o que pode haver de híbrido e reconhecível em cada gênero ou em cada suporte, e, assim, manipulá-lo como quem conquista, e não como quem tem medo. (Ribeiro, 2005, p. 135-136)

Ampliando essa discussão sobre os letramentos, Cope, Kalantiz e Pinheiro (2020) exploram, de modo notadamente aprofundado, a concepção, os pressupostos constitutivos da Pedagogia dos Multiletramentos, destacando as demandas de formação de alunos no contexto digital como sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar em uma sociedade global, multicultural e tecnologicamente mediada.

No entanto, a perspectiva dos multiletramentos ainda enfrenta desafios significativos no campo educacional, especialmente no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas que conciliem a valorização das tradições culturais e a multiplicidade linguístico-semiótica, sobretudo, no que diz respeito à abordagem dada à prática da leitura, que demanda um olhar tanto para o contexto escolar, quanto para a formação docente.

De acordo com Silva (2021, p. 23), repensar os modos de organização da escola e as suas articulações “se constitui em um imperativo atual para uma análise dos processos

educativos, seja em relação aos resultados dos processos de ensino e de aprendizagem, seja em relação às demandas para a formação de professores”.

Diante desse contexto, a proposta de analisar o tratamento dado à prática da leitura no componente Língua Portuguesa, proposta nos Cadernos MAPA - Material de apoio pedagógico para as aprendizagens (2024) pode favorecer uma formação para pesquisadores e professores, que promova uma reflexão crítica sobre materiais (objetivos didáticos, orientações para docentes, organização das atividades, exploração de temas de estudos etc.), para uma adequação das propostas ao nível de aprendizado, uma contextualização de acordo com as demandas dos alunos e uma exploração teoricamente fundamentada das atividades propostas pelo material.

Espera-se que as reflexões apresentadas ao longo deste texto sejam desencadeadoras de uma formação crítica e que suscitem novos interesses de pesquisa. Assim, almeja-se que este estudo contribua significativamente para um olhar reflexivo sobre o ensino da leitura na perspectiva dos multiletramentos e para a produção de atividades didáticas contextualizadas, que possam, efetivamente, promover a inclusão da multiplicidade semiótica e a diversidade cultural nos ambientes de aprendizagem, de modo especial, no processo de produção e ou de uso de materiais didáticos voltados para a Educação Básica.

3.2 Concepção de (multi)letramentos

Ler é um ato político. Paulo Freire afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1982, p. 9), evidenciando que todo ato de leitura se configura como um processo de interpretação crítica da realidade social, histórica e cultural. Ler possibilita ao sujeito compreender as relações de poder que atravessam a vida em sociedade e dessa maneira posicionar-se diante delas e atuar como agente de transformação. Identificar as informações contidas em diferentes modalidades textuais, saber utilizar-se dessas informações de maneira crítica e re(constituir) o projeto de dizer dos autores dos textos são competências essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes nos dias atuais. Não se trata apenas de alfabetizar ou letrar, mas sim de promover os multiletramentos, conforme abordado na seção anterior.

No contexto do século XXI, o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tem reconfigurado de maneira significativa os modos de organização das interações sociais, impondo novos desafios à sua compreensão. Nesse cenário, a educação, enquanto prática social historicamente situada, encontra-se diretamente implicada nessas transformações, sendo atravessada por mudanças que incidem, principalmente, sobre

os processos de leitura e sobre a emergência de novas modalidades textuais, marcadas pela dinâmica própria da cultura digital.

Nessa perspectiva, o termo letramento ganha novos contornos e surgem os multiletramentos. Termo que ganhou visibilidade a partir de 1996 com a publicação de um manifesto intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*” - Uma pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais”, na *Harvard Educational Review* publicado pelo Grupo de Nova Londres¹ (GNL). Esse grupo era formado por estudiosos dos letramentos que associaram às mudanças sociais, principalmente no que se referia à comunicação, a necessidade de a escola assumir seu papel de protagonista no processo de mudança que estava se estabelecendo. O Grupo propõe uma perspectiva teórica que relaciona as mudanças no ambiente social vivenciadas por professores e estudantes com uma nova forma de pensar o ensino do letramento.

Os autores argumentam que, diante da diversidade cultural e linguística crescente, bem como os vários meios de comunicação disponíveis atualmente, é necessário ampliar o conceito de letramento (letramento da letra ou letramento do impresso²), que se baseia apenas na linguagem escrita³. A proposta dos multiletramentos busca superar essas limitações, destacando a importância de lidar com diferentes contextos linguísticos e culturais como algo essencial para a vida pessoal, profissional e cidadã dos estudantes. Os autores defendem que uma pedagogia voltada para os multiletramentos pode ajudar os estudantes a atingirem dois objetivos principais: compreender e utilizar as linguagens em constante transformação nos âmbitos do trabalho, do poder e da comunidade, e desenvolver um posicionamento crítico que corrobore para que planeje seu futuro e alcance êxito por meio de carreiras significativas. O desenvolvimento da criticidade se dá em uma esfera bem mais ampla tendo em vista que a estrutura social mudou, e, uma vez que as relações entre sujeitos são desenvolvidas pela linguagem, que como processo de interação, está sendo redimensionada em função das tecnologias digitais. Perceber as nuances, os ecos ideológicos desprendidos dos discursos que

¹ O Grupo de Nova Londres é formado por dez pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística. São eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

² Rojo (2016) considera que a expressão “letramento da letra” como “letramento da escrita”, sem uso ou interferência das novas tecnologias.

³ Lemke (2010, p. 462) defende que: “O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados [...]. [destacando que] o professor precisa ‘compreender antes de ensinar’, compreender que o letramento da letra já não dá conta das demandas atuais e que o texto que precisa ‘ser ensinado’ se constitui de multissemiotes para construir significados.”

circulam é uma habilidade que deve ser desenvolvida no estudante para que sua condição de sujeito não seja limitada ao âmbito do espaço físico e social que está inserido. A sociedade atual não se configura como um espaço estático, principalmente no que tange à circulação de textos em contextos digitais. Com a internet, os textos são compartilhados, modificados e replicados em uma velocidade significativa. Tal fenômeno interconecta o local com o global, proporcionando relações interculturais que expandem o conceito de letramento.

Segundo Cazden *et al.* (2023, p. 19),

os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem. Quando as tecnologias de produção de sentido estão mudando tão rapidamente, não pode haver um só conjunto de padrões ou habilidades que constituam as finalidades do letramento, por mais que eles sejam ensinados.

Na sociedade digital, os espaços sociais são fluidos, interconectados, difundidos, compartilhados, necessitando de uma pedagogia que abarque tais características e fomente estratégias para usos da linguagem de modo a considerar as mudanças sociais. Para Cazden *et al.* (2021, p. 26-27),

Assim como a geopolítica global mudou, o papel das escolas mudou fundamentalmente. As diversidades cultural e linguística são agora questões centrais e críticas. Como resultado, o significado da pedagogia do letramento mudou. A diversidade local e a conexão global significam não apenas que não pode haver um padrão; também significam que a habilidade mais importante que os alunos precisam aprender é negociar dialetos regionais, étnicos ou de classe; variações de registro que ocorrem de acordo com o contexto social; discursos interculturais híbridos; a troca de código frequentemente encontrada em um texto entre diferentes idiomas, dialetos ou registros; diferentes sentidos visuais e icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagem e objetos materiais.

Os apontamentos abordados no excerto supracitado trazem questões relevantes para a discussão sobre os multiletramentos. O reconhecimento das diversidades cultural e linguística, além dos impactos nos processos de produção e de compreensão dos textos, da qualidade das interações sociais e do respeito às diferenças, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e responsivos, seja em relação aos discursos, seja em relação ao posicionamento ético necessário para uma vida em sociedade. Assim, uma pedagogia que considere as influências das tecnologias nas interações com diferentes culturas e nos modos de interação, assume um compromisso com a inovação pedagógica e com uma preparação alinhada às demandas da sociedade digital e dos contextos globais. No âmbito das múltiplas linguagens, a formação

permite a discussão acerca da complexidade dos modos de comunicação contemporâneos, que são intermodais e polissêmicos. Os modos de comunicação contemporâneos são intrinsecamente complexos, não apenas pelo uso de novas tecnologias, mas pelos contextos culturais diversificados e pelas diferentes combinações de semioses que exploram as diferentes possibilidades de produção de sentidos. Preparar os alunos para lidar com essa complexidade significa explorar atividades que promovam o aperfeiçoamento de habilidades para criticar, criar e compartilhar sentidos, de maneira ética e responsável através de várias plataformas e contextos globais.

Segundo Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), os multiletramentos se organizam em torno de duas dimensões principais que orientam tanto a análise quanto a prática pedagógica:

a) a diversidade cultural e linguística e b) a multiplicidade de mídias e modos semióticos. Na primeira dimensão, reconhece-se que os sujeitos vivem em contextos marcados por uma multiplicidade de culturas, etnias, gêneros, linguagens e formas de significação, o que sugere que o ensino deve partir dessa diversidade, requerendo práticas pedagógicas que valorizem diferentes repertórios e vozes sociais. Já na segunda dimensão, destaca-se que a leitura e a produção de sentido que, na atual sociedade da informação, extrapolam o texto verbal escrito, uma vez que envolve imagens, sons, vídeos, gestos, layouts e outros recursos textuais que produzem várias semioses.

Ao apresentarem a proposta de uma Pedagogia dos Multiletramentos, os autores se baseiam em quatro práticas pedagógicas interdependentes. A primeira delas é a *experiência situada*, que parte das vivências concretas dos alunos e de seu repertório sociocultural. Em seguida, destaca-se a *instrução explícita*, responsável por oferecer suporte direto para a compreensão e uso de modos discursivos mais complexos. Complementarmente, a *prática crítica* é entendida como essencial para promover uma análise reflexiva das práticas sociais e dos discursos que circulam na sociedade. Por fim, a *aplicação transformadora* estimula os estudantes a aplicar os conhecimentos adquiridos de maneira criativa, crítica e situada em diferentes contextos. Essas dimensões são sintetizadas no quadro a seguir.

Quadro 4.1 – Dimensões da Pedagogia dos Multiletramentos

(continua)

PRÁTICA SITUADA	INSTRUÇÃO ABERTA	ENQUADRAMENTO CRÍTICO	PRÁTICA TRANSFORMADORA
Contextualização: Integração do conteúdo educacional com o contexto social e cultural dos	Flexibilidade curricular: Adaptação das atividades e do conteúdo de acordo	Pensamento Crítico: incentivos a analisar informações e teorias de maneira crítica, questionando	Transposição de Aprendizado: aplicar o conhecimento e habilidades adquiridos em diferentes situações dentro

alunos.	com as necessidades e interesses dos alunos.	pressupostos e investigando novas perspectivas.	e fora do ambiente escolar.
Engajamento: Incentivar a participação ativa dos alunos por meio de atividades práticas que refletem suas próprias experiências.	Colaboração: propostas educativas que integram o trabalho em grupo, o diálogo.	Reflexão: promover momentos de reflexão e discussão sobre o que foi aprendido para compreender as implicações e aplicações práticas do conhecimento.	Inovação: estimular soluções criativas e a experimentação ao implementar conhecimentos em contextos novos.

Quadro 4.1 – Dimensões da Pedagogia dos Multiletramentos

(conclusão)

PRÁTICA SITUADA	INSTRUÇÃO ABERTA	ENQUADRAMENTO CRÍTICO	PRÁTICA TRANSFORMADORA
Conexões Práticas: Uso de exemplos do cotidiano, permitindo uma aplicação prática do que está sendo aprendido.	Envolvimento Ativo: Os estudantes são incentivados a serem construtores de seu próprio aprendizado por meio de projetos e atividades que exigem intervenção ativa.	Contextualização ampliada: extensão ao aprendizado das conexões entre o conteúdo e as questões sociais, culturais, políticas e econômicas do mundo.	Crescimento Pessoal: Promover o desenvolvimento contínuo e a adaptação em resposta a desafios e oportunidades emergentes.

Fonte: elaboração própria.

No Brasil, uma das principais expoentes sobre Multiletramentos é Roxane Rojo. De acordo com a autora (2017), essa pedagogia constitui uma abordagem educacional que visa reconhecer e integrar as múltiplas formas de leitura e escrita presentes na sociedade atual. Em vez de restringir-se exclusivamente às habilidades específicas de leitura e escrita – vinculadas a textos impressos, livros didáticos e jornais –, essa abordagem amplia o conceito de letramentos para abarcar diferentes práticas discursivas e semióticas. Entre essas práticas, destacam-se as relacionadas às tecnologias digitais, aos recursos multimidiáticos, às linguagens visuais e a outros modos de expressão que desempenham um papel cada vez mais significativo no cotidiano. De acordo com Rojo (2012, p. 13), os Multiletramentos

apontam para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Diante desse apontamento, para ler textos multissemióticos, é necessário considerar os contextos de produção, de circulação e de recepção, abarcando dimensões culturais e dimensões linguístico-semióticas. No encaminhamento de práticas pedagógicas que envolvem o trabalho com textos que incorporam múltiplas semioses, é imprescindível considerar os vários aspectos culturais e sociais que influenciam e são influenciados pelas interações cotidianas. Assim, uma abordagem teoricamente fundamentada na Pedagogia dos Multiletramentos defende que o ensino deve se pautar na interação com uma diversidade de textos, de maneira crítica e contextualizada, considerando o projeto de dizer dos produtores, as formas de circulação e as variadas maneiras pelas quais os textos são recebidos e reinterpretados pelos diferentes públicos. Essa perspectiva apoia-se na premissa de que a educação deve promover o contato e o aperfeiçoamento por parte dos alunos de negociar e dialogar com diversos modos de significação que constituem as interações contemporâneas.

A dimensão da multiplicidade cultural, conforme Rojo (2012), constitui um elemento central na pedagogia dos multiletramentos, uma vez que reconhece e valoriza a diversidade das experiências e práticas culturais que cada aluno traz para o ambiente de aprendizagem. Essa abordagem pedagógica parte do princípio de que a educação deve refletir a realidade multicultural e globalizada do mundo contemporâneo, em que diferentes tradições, linguagens e modos de significação coexistem e interagem constantemente. Ao incorporar essa multiplicidade, a pedagogia dos multiletramentos visa promover um ambiente educacional inclusivo, que não apenas acolhe, mas também celebra a diversidade como um recurso valioso para a aprendizagem. Isso demanda que os educadores implementem práticas que não apenas reconheçam, mas também integrem as variadas expressões culturais e linguísticas no currículo, permitindo aos alunos desenvolver habilidades críticas e criativas. Essas práticas contribuem para a formação de sujeitos que são não somente competentes em diversos modos de comunicação, mas também sensíveis e receptivos às diferentes perspectivas culturais, promovendo, assim, uma cidadania ativa e engajada num mundo culturalmente rico e diversificado. A autora defende que tal abordagem não só enriquece a experiência educativa, mas também prepara os alunos para interações efetivas e respeitadas em contextos locais e globais, reforçando a importância da empatia e do entendimento intercultural na educação contemporânea.

No que diz respeito à multiplicidade semiótica, Rojo (2012) a caracteriza como a ampla gama de modos de comunicação e representação que caracteriza o mundo contemporâneo. Essa dimensão reconhece que, além das palavras, as pessoas comunicam e

entendem significados por meio de uma variedade de signos, incluindo imagens, sons, gestos, movimentos, cores, iluminação, diagramação etc., que constituem os textos que circulam socialmente. Essa dimensão envolve o desenvolvimento de habilidades relacionadas à análise crítica e à produção de textos multissemióticos, reconhecendo as interações e os efeitos que esses modos têm quando articulados a outros. Ao valorizar essa pluralidade de formas semióticas, a pedagogia dos multiletramentos não só enriquece a experiência de aprendizagem, mas também prepara os alunos para se adaptarem às exigências criativas e críticas da era digital.

Diante dessa perspectiva, a proposta dos multiletramentos defende que o ensino, não apenas de línguas, mas de todas as áreas do conhecimento, deve contemplar o desenvolvimento de competências que possibilite o estudante lidar com as formas diversas e combinadas de expressão, especialmente no ambiente das mídias digitais.

Considerando as novas configurações da sociedade da informação, torna-se necessário rever o processo de formação continuada de professores. De acordo com Barbeta (2023, p. 12),

O impasse com o qual os professores de Língua Portuguesa se deparam é como operacionalizar na sala de aula essas variadas semioses ou multimodalidades, especialmente considerando sua formação escolar e profissional fortemente focada no texto verbal. [...] os professores podem enfrentar desafios ao incorporar essas práticas no Ensino Médio. Um dos desafios é a necessidade de formação continuada, pois esses profissionais precisam adquirir competências relacionadas aos multiletramentos e ao uso das tecnologias digitais de forma pedagogicamente eficaz. Assim, ressalta-se a necessidade crucial de investimentos contínuos na formação de professores, visando à utilização das TDIC em sala de aula. Tal formação deve abranger o desenvolvimento de competências digitais, entendimento de como integrar essas tecnologias ao currículo e como elas podem aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo um ambiente de aprendizagem mais engajador e eficaz.

A escola, como um espaço de interações, que deve proporcionar ao estudante as condições básicas para desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de maneira crítica e que lhe assegure condições de ser inserido, de modo responsivo e ativo, nos diversos contextos sociais. Não cumprindo esse papel, ela pode se tornar um espaço que perpetua desigualdades e exclusões. Kalantzis (2002 *apud* Silva; Fontinele; Nascimento, 2024, p.122) consideram que abordagens pedagógicas na perspectiva dos multiletramentos “serão essenciais para a criação de formas novas e transformadoras de trabalho, de participação cidadã em espaços públicos e de engajamento comunitário.” Assim, os estudantes devem ser

preparados para transitarem entre diferentes contextos em um mundo cada vez mais intercultural, interconectado e multimodal.

Lemke (2010, p. 462) nos alertou de que:

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados [...]. [destacando que] o professor precisa ‘compreender antes de ensinar’, compreender que o letramento da letra já não dá conta das demandas atuais e que o texto que precisa ‘ser ensinado’ se constitui de multissemioses para construir significados.

No excerto, Lemke destaca a responsabilidade do professor no que tange à formação para saber ensinar, que é uma questão relevante para processos educativos que possam contribuir para um ensino de qualidade. Discorrendo sobre essa questão e apoiando-se em Schneuwly *et al.* (2012), Wittke (2018) afirma que

a profissão de docente se caracteriza por duplo estatuto na sua formação: um voltado especificamente a questões sobre o saber a ser ensinado (domínio e conhecimento dos conteúdos próprios das disciplinas de língua, literatura e suas especificidades); e outro direcionado ao saber para ensinar (domínio e conhecimento sobre técnicas e modos de ensinar os conteúdos em questão, englobando Psicologia, Didática e Pedagogia) (p.13)

Assim, no processo de ensino na perspectiva dos multiletramentos, o professor precisará, primeiramente, compreender a articulação entre diferentes modalidades semióticas, como linguagem verbal, visual, sonora e audiovisual presentes nos textos contemporâneos, para então ser capaz de ensinar de modo consistente. Ao enfatizar que precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, ressalta-se que a transposição didática eficaz exige do docente não apenas o domínio dos conteúdos disciplinares, mas, sobretudo, uma postura investigativa e reflexiva sobre os modos como múltiplos letramentos e tradições culturais convergem na construção dos sentidos. Esse entendimento se alinha diretamente às teorias dos multiletramentos (Cope; Kalantzis; Pereira, 2000; Rojo, 2012), as quais reivindicam que o ensino de língua portuguesa deve contemplar os textos multissemióticos e suas distintas formas de interação e circulação na sociedade, desenvolvendo, assim, nos estudantes competências para operar criticamente com os diversos gêneros e plataformas de comunicação. Dessa maneira, compreende-se que a formação docente para o trabalho com textos multissemióticos é indispensável no cenário educativo atual, pois provoca a ampliação do repertório teórico-prático do professor e o reposicionamento do ensino de língua em

direção aos desafios e potencialidades sociais da cultura digital. Lemke (2012) evidencia, assim, a urgência de uma abordagem formativa que priorize a compreensão crítica das multissemioses para possibilitar práticas pedagógicas compatíveis com as demandas da sociedade contemporânea.

Nesse contexto, com o propósito de analisar o tratamento dado à leitura de textos multissemióticos nos Cadernos MAPA - Material de apoio pedagógico para as aprendizagens (2024), produzido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), serão apresentados, sucintamente, o programa do EMTI (Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais e o material didático selecionado para análise nesta dissertação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PROPOSTA DOS CADERNOS MAPA

4.1 Breve contexto da proposta do EMTI

O sistema educacional brasileiro tem vivenciado, nas últimas décadas, um conjunto de reformas voltadas à ampliação da qualidade e da equidade na oferta de ensino, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, etapa considerada estratégica para a consolidação da formação dos jovens e sua preparação para a vida em sociedade, para o trabalho e para o exercício da cidadania. Nesse cenário, a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) configura-se como uma das principais estratégias adotadas pelos estados, entre eles Minas Gerais, objetivando a promoção de uma educação mais abrangente, significativa e alinhada às demandas contemporâneas.

A institucionalização dessa modalidade está diretamente vinculada a diretrizes nacionais. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece, em sua Meta 6, o compromisso com a universalização da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, ao menos, 25% dos estudantes da educação básica. Tal diretriz reflete uma concepção ampliada de educação, que reconhece a importância do tempo escolar estendido para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Na mesma direção, a Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, instituiu a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, estabelecendo o marco normativo para a ampliação dessa modalidade nos estados e no Distrito Federal. Este documento não apenas redefiniu a organização curricular do Ensino Médio, como também incentivou a adoção de novos modelos pedagógicos centrados no protagonismo juvenil, na diversificação dos itinerários formativos e no desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas às exigências do século XXI.

Contudo, autores como Cavaliere (2007) e Arroyo (2012) destacam que a ampliação da jornada escolar, por si só, não garante uma educação integral de qualidade. Para que essa proposta produza efeitos positivos, é necessário repensar as práticas pedagógicas, os currículos e a relação escola-comunidade, em uma perspectiva que considere as dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas do processo educativo. Nessa linha, a concepção de educação integral vai além da extensão do tempo na escola: implica um compromisso com a

formação humana em sua totalidade, como defendem também autores, como Libâneo (2013) e Frigotto (2010)

Em consonância com essa política nacional, o estado de Minas Gerais deu início, em 2019, à implementação do EMTI, com base nos Princípios Educativos do Modelo Escola da Escolha, concebido pela organização Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). A proposta pedagógica que sustenta o modelo mineiro fundamenta-se em três eixos formativos articulados: a Formação Acadêmica de Excelência, a Formação para a Vida e a Formação de Competências para o Século XXI. Essa estrutura visa garantir uma formação integral, na qual os estudantes sejam estimulados a desenvolver tanto os conhecimentos acadêmicos quanto às competências socioemocionais, cognitivas e profissionais, essenciais à atuação ética, crítica e autônoma no mundo contemporâneo.

Para Jacob (2014, p. 46),

A diversidade cultural e a pluralidade tecnológica se responsabilizam por novos espaços do conhecimento. As respostas precisam ser ágeis e apresentar maior sentido para o aluno e para sua vivência neste mundo competitivo. Esta questão apenas pode se realizar em um trabalho docente aberto para a realidade; isto é, os professores devem assumir de maneira responsável a tarefa de educar em valores éticos, tendo em vista que o excesso irracional de informações, descontextualizado e sem compreensão, faz com que se repense o ofício do professor. A mobilização social que se dá por meio de acontecimentos científicos e tecnológicos, políticos e econômicos, precisa ser trazida para debate, com o intuito de dar possibilidade para uma formação política e para uma visão de mundo diferenciada.

Nessa perspectiva, os encaminhamentos didáticos relacionados à prática de leitura se configuram como uma relevante estratégia formativa, tal como mencionada no excerto citado. O material curricular proposto pelo Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), adota uma perspectiva pedagógica que valoriza a formação de leitores críticos e autônomos, abarcando questões ligadas à interpretação de textos de múltiplas semioses e à análise críticas dos discursos. Essa abordagem busca deslocar o aluno da posição passiva de receptor de informações para a de sujeito ativo do processo de aprendizagem, promovendo sua autonomia intelectual e capacidade de atribuição de sentido (Freire, 1996).

Com o objetivo de fortalecer esse modelo pedagógico, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) desenvolveu o Material de Apoio Pedagógico para

Aprendizagens (MAPA), disponibilizado aos alunos da rede como instrumento complementar ao processo de ensino-aprendizagem. Os cadernos MAPA são elaborados por docentes efetivos da rede, cedidos à Escola de Formação da SEE/MG. O material encontra-se acessível por meio do portal *Se Liga na Educação*⁴.

Os cadernos configuram-se como sequências didáticas estruturadas, compostas por atividades diversificadas e sugestões de recursos pedagógicos, alinhadas às competências e habilidades previstas no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2021). Trata-se de um conjunto de doze cadernos, elaborados bimestralmente para cada etapa da Educação Básica, abrangendo os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Esses materiais organizam-se em consonância com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), contemplando os componentes curriculares das áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Considerando que o foco desta pesquisa se insere na área de Linguagens e suas Tecnologias, propomos, a seguir, um recorte de análise nos cadernos voltados de modo mais específico, para a área de Língua Portuguesa. Embora a área de literatura também contemple uma proposta na perspectiva dos multiletramentos, não foram analisadas as atividades dessa área, em função da necessidade de um recorte para estudo. Para a análise, foram considerados tanto o material destinado ao professor, quanto o material destinado aos estudantes. A seguir, serão apresentadas as análises de cada material.

4.2 Escolhas metodológicas

Para fins de delimitação, este trabalho elege como objeto de estudo a proposta de ensino de língua portuguesa, disponível no caderno MAPA, direcionada ao ensino médio (2024). A seleção desse material foi realizada pelos seguintes critérios: a) área de conhecimento (área de formação da pesquisadora-professora); b) contexto do EMTI

⁴ Embora não seja o foco desta pesquisa, é relevante considerar a existência de reiteradas críticas em relação à implementação do EMTI, que foi realizada sem que os contextos escolares fossem efetivamente tomados como referências. Segundo Arroyo (2015) um dos traços mais característicos das reformas e mudanças educacionais está centrada nas alterações curriculares. Muda-se a organização curricular, as competências e criam-se novos componentes curriculares, como se a escola findasse nos conteúdos e programas. Esse tipo de mudança, automatizada, não considera a organização, os procedimentos, as relações e os sujeitos da educação.

(alinhamento à proposta da SEE-MG com o projeto Trilhas de Futuro – Educadores⁵; c) material didático (em sua natureza de material didático complementar, é caracterizado por propostas formativas que favorecem uma abordagem educacional mais ampla e flexível) e d) proposta de leitura de textos multissemióticos (potencialidades para desenvolvimento de habilidades essenciais para a compreensão e produção de sentidos em diferentes linguagens, em consonância com os pressupostos dos multiletramentos). Para a análise, foram selecionadas três seções:

a) proposta para o 1º ano do Ensino Médio (1º bimestre): “Construção de significados em textos multissemióticos” (caderno 1, identificado por **C01**)⁶;

b) proposta para o 1º ano do Ensino Médio (3º bimestre): “Multimodalidade” (caderno 2, identificado por **C02**)⁷.

c) proposta para o 2º ano do Ensino Médio (1º bimestre): “Explorando linguagens multissemióticas” (caderno 3, identificado por **C03**)⁸.

Para a escolha foi utilizado como critério a presença de abordagem relacionada ao trabalho com os textos multissemióticos. No entanto, na análise, o destaque foi dado considerando o objeto de estudo desta pesquisa, o foco centrou-se nas práticas de leitura.

Para o estudo dos cadernos MAPA selecionados (versão do professor), foram definidas 5 (cinco) categorias analíticas no que se refere à formação teórica e metodológica do professor. Vale destacar que foram excluídos itens que não se articulavam diretamente com a multimodalidade/multissemiose, ainda que estivessem relacionados ao ensino de língua portuguesa.

⁵ Trilhas de Futuro é um projeto do Governo do Estado de Minas Gerais que visa ofertar aos servidores, gratuitamente, cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação lato sensu (especialização e MBA), na modalidade EaD, e vagas em cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), nas modalidades presencial e semipresencial, por meio do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação. (<https://www.educacao.mg.gov.br/trilhas-de-futuro-educadores-2023/>). A pesquisadora participa desse projeto.

⁶ Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/Se-Liga---2024-fora-do-ar/cardenos-mapa/ensino-m%C3%A9dio-2024/1%C2%BA-bimestre-2024-ensino-m%C3%A9dio>

⁷ Disponível em <https://seliga.educacao.mg.gov.br/Se-Liga---2024-fora-do-ar/cardenos-mapa/ensino-m%C3%A9dio-2024/1%C2%BA-bimestre-2024-ensino-m%C3%A9dio>

⁸ Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/Se-Liga---2024-fora-do-ar/cardenos-mapa/ensino-m%C3%A9dio-2024/3%C2%BA-bimestre-2024-prof-ensino-m%C3%A9dio>

4.3 Uma análise dos cadernos MAPA na perspectiva dos multiletramentos

Para a análise proposta, foram delineadas as seguintes categorias: 1) apresentação de competências específicas; 2) objetos de conhecimento; 3) habilidades previstas; 4) temas e 5) atividades didáticas.

1) Apresentação de competências específicas

Ao realizar a análise das competências específicas, constatou-se que tais competências foram retiradas da BNCC, sendo citadas 5 (cinco) das 7 competências voltadas para a área de ensino de língua portuguesa. Desse modo, é possível afirmar que a proposta está alinhada às competências do currículo nacional. No quadro a seguir, constam as palavras-chave relacionadas à perspectiva dos multiletramentos.

Quadro 5.1 – Análise das competências dos cadernos Mapa

(continua)

Competências	Cadernos	Palavras-chave relacionadas à abordagem dos multiletramentos
Competência 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	C01(5 ocorrências) C02 (1 ocorrências) C03 (3 ocorrências)	funcionamento das diferentes linguagens práticas culturais recepção e produção de discursos campos de atuação social diversas mídias participação social interpretação crítica da realidade continuidade do aprendizado
Competência 2 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	C01 (1 ocorrência) C02 (2 ocorrências) C03 (2 ocorrências)	processos identitários conflitos e relações de poder práticas sociais de linguagem respeito às diversidades, a pluralidade de ideias e posições atuação social princípios e valores democráticos, exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação

		combate aos preconceitos
Competência 3: Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	C01 (2 ocorrências) C02 (1 ocorrências) C03 (3 ocorrências)	diferentes linguagens posicionamento ativo e colaborativo críticidade criatividade ética respeito consciência socioambiental consumo responsável dimensões local, regional e global.

Quadro 5.1 – Análise das competências dos cadernos Mapa

(conclusão)

Competências	Cadernos	Palavras-chave relacionadas à abordagem dos multiletramentos
Competência 7: Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	C01 (2 ocorrências) C02 (2 ocorrências) C03 (2 ocorrências)	práticas de linguagem no universo digital críticidade criatividade ética estética produção de sentidos engajamento em práticas autorais e coletivas campos de atuação social

Fonte: elaboração própria.

Ao articular o conceito de multiletramentos às competências descritas nos Cadernos MAPA, é possível considerar que a proposta apresenta como questão recorrente o trabalho com diferentes práticas de linguagem. Essa proposta contempla três dimensões relevantes, pois engloba uma abordagem educacional que reconhece e incorpora a multiplicidade de práticas culturais, semióticas e sociais que emergem em nossa sociedade globalizada e tecnologicamente avançada. Na **dimensão cultural**, as palavras-chave apontam para uma valorização dos processos identitários e da diversidade linguística e cultural, que pode promover uma educação que considera essas diferenças nas atividades de ensino. Na **dimensão semiótica**, a proposta valoriza a variedade de modos de comunicação, incluindo texto escrito, imagens, sons, gestos e outras formas de representação que coexistem em um mundo multissemiótico. Por fim, na **dimensão social**, a proposta elege competências que podem promover a participação ativa e consciente dos sujeitos em suas comunidades,

reconhecendo que os letramentos contemporâneos são essenciais para o exercício pleno da cidadania.

Direcionando a análise para a abordagem concedida às práticas de leitura, é possível considerar que as competências citadas apontam para os multiletramentos, que segundo Kaelle e Fofonca (2021, p. 12), contemplam a “multiplicidade de linguagens (semioses e mídias que implicam na criação de significados para os textos multimodais), assim como a pluralidade e a diversidade cultural (que a sociedade e a leitura-escrita atuais trazem à criação de significados), frutos de uma sociedade globalizada.”

As competências elencadas podem favorecer a compreensão dos efeitos de sentidos suscitados pelos diferentes recursos e modos semióticos e para a compreensão dos diferentes modos de conceber o mundo e uma postura analítica e crítica dos discursos. Essa abordagem favorece o pensamento crítico, a criatividade, a ética e a solidariedade nos âmbitos local, regional e global, permitindo maior engajamento com a diversidade sociocultural e participação responsável em questões sociais e nos contextos digitais.

A menção às competências da BNCC representa adequação no sentido de fundamentar a proposta dos cadernos em uma perspectiva de ensino que valoriza a multiplicidade dos sentidos, incentiva o respeito à diversidade e forme leitores críticos, reflexivos e engajados com as questões sociais contemporâneas.

No que tange à concepção de leitura, de modo mais específico, constata-se que a proposta se articula com abordagens sociointeracionistas, uma vez que as competências mencionadas consideram o leitor como sujeito ativo, que deve ser formado para “exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária” (Brasil, 2018, p. 481) e ser capaz de dialogar criticamente com textos e discursos, construindo e negociando sentidos em diferentes mídias e contextos. Dessa forma, a leitura no Ensino Médio pode representar uma experiência de interação, construção democrática de saberes e transformação social, uso criativo e ético das mídias sociais, respeito à diversidade e posicionamentos autorais e críticos.

Por fim, vale ressaltar que, embora os cadernos MAPA apresentem uma perspectiva alinhada aos pressupostos das pesquisas sobre multiletramentos, no decorrer da proposta, as competências citadas não são retomadas, o que pode dificultar a aferição de resultados do percurso formativo dos alunos, no sentido de consolidação ou não de saberes e de habilidades.

2) Objetos de conhecimento dos cadernos MAPA

Na BNCC (Brasil, 2018), os objetos de conhecimentos são “entendidos como conteúdos, conceitos e processos, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas”. (p. 28). No material analisado, consta uma listagem exaustiva de objetos de conhecimento, sendo um total de 241 itens em apenas três cadernos, sendo 53 (C01), 50 (C02) e 131 (C03).

Considerando que os cadernos têm como “propósito dialogar com a prática docente e com o planejamento do professor, dentro das habilidades básicas – aquelas que devemos assegurar que todos os nossos estudantes aprendam” (C01 – SEE-MG, 2024, p. 2), ao enumerar uma ampla diversidade de objetos de conhecimento, a proposta pode provocar dispersão no processo de ensino e aprendizagem. Tal abordagem pode resultar na falta de aprofundamento de conteúdos, conceitos e processos essenciais, comprometendo a consolidação do conhecimento por parte dos estudantes.

A seguir, consta uma análise dos objetos de conhecimento mencionados pelos cadernos (C01, C02, C03). Para a análise, foram consideradas apenas as dimensões relacionadas, de modo mais explícito, à perspectiva dos multiletramentos. Considerando a existência de questões que apresentam diferenças sutis, serão apresentados dois quadros. No primeiro quadro, serão apresentados os dados de modo mais detalhado e, no segundo, as ocorrências com demonstração da recorrência.

Quadro 5.2 – Dimensões dos objetos de conhecimentos

(continua)

Dimensões exploradas pelos cadernos MAPA	Quantidade de ocorrências em cada caderno			Palavras-chave
	C01	C02	C03	
Uso de ferramentas de TDIC	1	5	3	ferramentas digitais TDIC web.20 aplicativos plataformas digitais softwares
Análise linguístico-semiótica, combinações e efeitos de sentidos	5	11	7	signos verbais e não verbais. efeitos de sentido multissemióticos relações entre palavras, sons, imagens, links, gestos, desenhos e fotos na construção de sentidos de textos. recursos não verbais recursos das diferentes linguagens multimodalidade
Tratamento da informação em contextos digitais	5	5	20	Curadoria em fontes confiáveis. Combate à disseminação de fake News. Checagem de informações Cyberbullying. Uso e direito de imagem na internet. Discursos de ódio

				Direito autoral
Produção e edição de textos multissemióticos	2	5	8	Produção de textos Edição de textos Remediação Produção multimídia
Práticas de leitura de textos multissemióticos e Análise das condições de produção, circulação e recepção de textos	3	4	12	Leitura e análise contextos de produção, circulação e recepção. Suportes de circulação Usos sociais da linguagem em contextos digitais

Quadro 5.2 – Dimensões dos objetos de conhecimentos

(conclusão)

Dimensões exploradas pelos cadernos MAPA	Quantidade de ocorrências em cada caderno			Palavras-chave
	C01	C02	C03	
Análise de questões culturais	0	0	8	Culturas locais Outras culturas problemas locais, regionais e/ou globais diferenças de interesses e afinidades produções artísticas e culturais aspectos sociais e culturais vida cultural
Total	16	30	58	104

Fonte: elaboração própria.

Quadro 5.3 – Abordagem quantitativa dos objetos de conhecimento

Dimensões exploradas pelos cadernos MAPA	C01 (%)	C02 (%)	C03 (%)
Uso de ferramentas de TDIC	6.25%	16.67%	5.17%
Análise linguístico-semiótica, combinações e efeitos de sentidos	31.25%	36.67%	12.07%
Tratamento da informação em contextos digitais	31.25%	16.67%	34.48%
Práticas de leitura de textos multissemióticos e análise das condições de produção, circulação e recepção de textos	18.75%	13.33%	20.69%
Produção e edição de textos multissemióticos	12.50%	16.67%	13.79%
Análise de questões culturais	0.00%	0.00%	13.79%
Total	100%	100%	100%

Fonte: elaboração própria.

A partir do levantamento e da análise realizados, foi possível observar que a inserção das TDICs seja uma questão considerada necessária para o aperfeiçoamento de habilidades

relacionadas aos letramentos digitais, os cadernos não destacam essa dimensão como relevante para a formação dos alunos. Dudeney, Hockly e Pegrum (2013) consideram que esse tipo de letramento se refere às habilidades básicas e instrumentais de operar equipamentos, navegar em ambientes digitais, utilizar softwares, aplicativos e plataformas, ou seja, trata-se da capacidade de usar as ferramentas tecnológicas de forma eficiente para acessar, produzir e compartilhar informações no ambiente digital. Esse tipo de letramento é fundamental para a inclusão digital, uma vez que nem todos os alunos possuem acesso a equipamentos tecnológicos. Tal fato pode indicar uma limitação na promoção da mobilização crítica das tecnologias, relegando a um plano secundário as práticas autorais, colaborativas e investigativas mediadas pelas TDIC.

Dessa maneira, a ideia de que os jovens são “nativos digitais” por terem crescido em meio à internet e às TDICs e que tem sido amplamente difundida, precisa ser problematizada. O simples fato de pertencerem a uma geração exposta ao mundo digital não garante que esses estudantes tenham acesso a todas as tecnologias, nem que possuam habilidades informacionais, estratégicas ou críticas no uso das ferramentas que estão disponíveis. Na prática, observa-se que muitos apresentam dificuldades para avaliar a veracidade de informações, fazer uso ético e consciente dos dados ou produzir conteúdos digitais de maneira autoral e reflexiva, e até mesmo de saber utilizar fontes de pesquisas para trabalhos educacionais. Assim, é necessário reconhecer que o domínio técnico não equivale à competência digital plena. Nesse sentido, a formação educacional continua sendo essencial para o desenvolvimento de letramentos digitais críticos, e o papel da escola é justamente mediar esse processo, indo além da ilusão de um domínio inato por parte das novas gerações. Segundo Pischetola; Heinsfeld (2018, p. 03).

De um ponto de vista geracional, os alunos parecem ser considerados como “nativos digitais” por terem crescido com a Internet e as TICs. Porém, isso não significa que eles contem com habilidades informacionais e estratégicas de uso da tecnologia. Ou seja, sem a ação mediadora do professor não há inclusão digital de alunos, da mesma forma como não há inclusão social, política ou democrática.

Nessa abordagem, os cadernos MAPA contemplam a dimensão análise linguístico-semiótica, combinações e efeitos de sentidos tem destaque representativo em termos quantitativos, o que pode sinalizar para uma busca de sistematização de práticas de ensino na perspectiva da multimodalidade, tal como propõe a BNCC:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. (Brasil, 2018, p. 486)

Essa perspectiva se sobrepõe no processo de formação de leitores críticos e proficientes, na medida em que a análise dos múltiplos recursos semióticos constitutivos dos textos que circulam nos contextos digitais permitem compreender as escolhas realizadas por seus produtores. Tais escolhas configuram marcas identitárias, estilísticas e discursivas que potencializam a construção de sentidos, delineiam e estruturam o projeto enunciativo e, sobretudo, orientam as possíveis rotas interpretativas a serem percorridas pelos interlocutores. Dessa forma, o reconhecimento e a interpretação dessas estratégias multissemióticas não apenas ampliam as possibilidades de leitura, mas também promovem a problematização das intencionalidades comunicativas e das condições de produção, circulação e recepção de cada texto, em conformidade com os pressupostos dos estudos semióticos e dos multiletramentos.

Outra questão digna de nota é a dimensão relacionada ao tratamento da informação em contextos digitais, que apresenta mais ocorrências no caderno destinado ao 2º ano do Ensino Médio. Essa dimensão se articula ao letramento informacional, que segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2013), refere-se à capacidade de localizar, acessar, avaliar criticamente, selecionar, organizar e utilizar informações nos ambientes digitais e analógicos de forma ética, reflexiva e estratégica. Assim, a ênfase crescente atribuída a essa dimensão nos materiais analisados revela uma preocupação alinhada às demandas contemporâneas de formação de sujeitos para interagir socialmente, com autonomia, criticidade e responsabilidade ética, na sociedade da informação.

Embora todas as dimensões analisadas apresentem relativa articulação com as práticas de leitura, ao examinar mais detidamente a abordagem conferida à leitura de textos multissemióticos nos cadernos MAPA, observa-se que há uma ênfase recorrente na problematização das condições de produção, circulação e recepção dos textos, o que se configura como uma abordagem relevante para a formação de leitores críticos e responsáveis. Destaca-se, ainda, a atenção direcionada à análise dos efeitos de sentido resultantes das

escolhas linguísticas e semióticas, especialmente em contextos digitais marcados pela presença de múltiplas linguagens.

Além disso, evidencia-se a preocupação com o tratamento ético das informações, reconhecendo-se a importância de promover uma leitura crítica e reflexiva frente à complexidade das interações contemporâneas, as quais permitem possibilidades de participação ativa dos usuários na construção, modificação e circulação de conteúdos, mediada por interfaces tecnológicas que favorecem ações de compartilhar, editar e curtir conteúdos em redes sociais e plataformas digitais. Essa abordagem contribui a formação de leitores capazes de compreender, interpretar e avaliar textos em sua multiplicidade de formas, suportes e sentidos, considerando direitos autorais, respeito à privacidade de dados pessoais, cuidados com conteúdos sensíveis, checagem de informações, combate a discursos de ódio e preconceituosos, gestão do tempo de interação etc.

Essas questões são ratificadas pela pesquisa desenvolvida por Raffagnato (2025, p. 12), que considera que

A ausência de uma formação crítica quanto ao uso das tecnologias pode resultar na naturalização de práticas de leitura acríticas, caracterizadas pela aceitação passiva de informações, pela disseminação de discursos de ódio e pela vulnerabilidade a processos de manipulação informacional. Nesse cenário, atribui-se à escola e aos educadores a responsabilidade de elaborar projetos pedagógicos que promovam não apenas o acesso às tecnologias, mas, sobretudo, a formação de leitores críticos, aptos a discernir, analisar e intervir socialmente por meio das leituras realizadas.

Além disso, a produção/edição de textos multissemióticos pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos, especialmente em uma sociedade marcada pela presença de uma diversidade de gêneros textuais e pela combinação de diferentes linguagens que compõem as interações mediadas pelas mídias digitais. Ao estimular a criação de textos que articulam elementos verbais, visuais, sonoros e audiovisuais, os cadernos MAPA favorecem o desenvolvimento do posicionamento autoral dos estudantes, ao permitir que expressem ideias, opiniões e identidades de forma criativa, reflexiva e situada nos distintos contextos comunicativos contemporâneos.

Nessa direção, segundo a autora supracitada,

Apesar dos desafios, a era digital também apresenta inúmeras possibilidades para a formação de leitores. O acesso facilitado a acervos virtuais — como bibliotecas digitais, repositórios acadêmicos, plataformas de livros eletrônicos, audiobooks e conteúdos multimídia — amplia o contato com diferentes gêneros, estilos e culturas textuais. A interatividade proporcionada pelos conteúdos multimodais favorece novas formas de engajamento estético

e cognitivo, ampliando a capacidade de construção de sentidos a partir da articulação entre diversas linguagens. (p. 12)

A proposição de produções de textos amplia as possibilidades de interação social nos ambientes digitais, uma vez que a participação efetiva nesses espaços demanda o manejo de recursos diversos para o engajamento em debates, a produção colaborativa de conhecimento, a disseminação de informações e a atuação em práticas cidadãs, como a contra argumentação e a defesa de direitos.

Por fim, resta abordar a dimensão da análise das questões culturais, que compõem a perspectiva dos multiletramentos e contribuem para a formação voltada para o respeito à diversidade e à convivência de modo ético e democrático em uma sociedade globalizada. Essa dimensão apresentou ocorrências reduzidas no material analisado. Ao inserir a exploração das dimensões culturais nos processos de ensino e aprendizagem, os cadernos MAPA podem promover a compreensão de que as identidades são constituídas pelas interações sociais e pelo diálogo entre diferentes tradições, valores, interesses, tanto no âmbito local quanto global. Além disso, pode representar um espaço para a exploração de atitudes de tolerância e respeito às diferenças, fortalecendo práticas de cidadania, justiça e convivência plural.

A análise empreendida permitiu constatar também algumas limitações da proposta dos Cadernos. Além do excessivo número de objetos de conhecimento, o que inviabiliza as possibilidades de desdobramentos e aprofundamentos, registra-se a falta de uma abordagem processual, que permita ao professor um acompanhamento progressivo da consolidação de conteúdos, conceitos e processos por parte dos alunos. Soma-se a isso o fato de vários objetos de conhecimentos serem apresentados de modo genérico, não permitindo ao professor compreender a dimensão em que tal objeto poderia ser explorado.

3) Apresentação das habilidades propostas

Na BNCC (Brasil, 2018), as habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” (p. 29). Para o referido documento, as habilidades “não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias.” (p. 30). Na BNCC, as habilidades são definidas como as capacidades de mobilizar, articular e aplicar conhecimentos, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, em diferentes contextos e situações. Elas expressam o que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo dos processos de ensino e

aprendizagem, envolvendo aspectos cognitivos, procedimentais, atitudinais e sociais. No material analisado, consta uma listagem de habilidades, sendo um total de 62, nos três cadernos selecionados.

Quadro 5.4 – Quantidade de habilidades propostas pelos cadernos MAPA

Objetos de conhecimentos	C01	C02	C03
Quantidade	21	14	27

Fonte: elaboração própria.

Nos cadernos MAPA consta a afirmação de que os fundamentos que tornarão o planejamento proposto eficiente será a maneira como o professor utiliza os materiais no contexto da sala de aula (C01 – SEEMG, 2024, p. 2). Assim, a inserção de várias habilidades em um mesmo planejamento poderá banalizar o encaminhamento de práticas educativas pautadas nessa perspectiva do ensino. Nesse sentido, a adoção do ensino por habilidades, tal como prescreve a BNCC (Brasil, 2018), implica a organização do trabalho pedagógico em etapas que contemplem o estudo diagnóstico, que permite identificar os conhecimentos prévios e as necessidades específicas dos estudantes; o desenvolvimento de atividades didáticas diversificadas e desafiadoras, pautadas nas demandas do contexto e nos objetivos de aprendizagem e, a consolidação das aprendizagens, instância em que se verifica, aprofunda e ressignifica o que foi construído ao longo do percurso formativo.

Ainda que os cadernos MAPA assumam o caráter de material didático complementar, em uma perspectiva do trabalho didático com habilidades, é imprescindível que as atividades propostas dialoguem sistematicamente com esses três momentos pedagógicos. Tal alinhamento não apenas potencializa o atendimento às singularidades da turma, mas também contribui para um ensino contextualizado e dialógico. Nos cadernos analisados, não foi possível identificar uma proposta em que as habilidades fossem hierarquizadas, de acordo com o nível de complexidade para a formação dos alunos.

Após a catalogação das habilidades em cada caderno, foi produzido um quadro com as habilidades que apresentam estreita relação com a perspectiva dos multiletramentos, sendo desconsideradas habilidades que se direcionavam para o ensino de língua portuguesa de maneira mais geral. Além do levantamento do número de ocorrências de cada habilidade em cada um dos cadernos, foram delineadas palavras-chave com o conteúdo de cada habilidade (Quadro 5.5). Após esse levantamento, foram categorizadas as dimensões exploradas pelas habilidades, de modo a fornecer uma visão geral da proposta dos Cadernos MAPA.

A seguir, consta uma análise das habilidades elencadas pelos cadernos (C01, C02, C03).

Quadro 5.5 – Habilidades nos cadernos MAPA

(continua)

Cadernos	Nº. de ocorrências			Palavras-chave
	C01	C02	C03	
(EM13LGG101)	1	0	1	processos de produção e circulação de discursos diferentes linguagens posicionamento crítico
(EM13LGG102)	1	1	1	análise dos discursos nas diferentes mídias interpretação e intervenção crítica da/na realidade
(EM13LGG103)	2	0	1	funcionamento das linguagens textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras e gestuais).
(EM13LGG104)	0	1	0	diferentes linguagens diversos campos de atuação social.
(EM13LGG105)	0	0	1	processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia modos de participação e intervenção social.
(EM13LGG110MG)	1	0	1	diferentes tipos e gêneros textuais/discursivos.
(EM13LGG201)	1	0	1	diversas linguagens em diferentes contextos usos sociais da linguagem e dimensões culturais
(EM13LGG203X)	0	1	0	disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas.

Quadro 5.5 – Habilidades nos cadernos MAPA

(continuação)

Cadernos	Nº. de ocorrências			Palavras-chave
	C01	C02	C03	
(EM13LGG204)	0	0	1	diálogos nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.
(EM13LGG205MG)	0	1	0	saberes, as tradições, os costumes, os modos e perspectivas de vida dos povos indígenas, camponeses, negros, quilombolas, ciganos, imigrantes e refugiados, integração de culturas e fortalecimento do sentimento de pertencimento.
(EM13LGG301)	1	0	2	processos de produção individual e colaborativa diferentes linguagens produção de sentidos em diferentes contextos
(EM13LGG302)	0	0	1	posicionamento crítico discursos em diferentes linguagens contextos de produção e de circulação
(EM13LGG303)	1	0	1	questões polêmicas de relevância social argumentação
(EM13LGG701)	0	1	1	usos das TDIC atuação ética e responsável práticas de linguagem em diferentes contextos
(EM13LGG702)	1	0	0	uso das TDIC

				práticas sociais uso crítico das mídias compreensão e produção de discursos em ambiente digital
(EM13LGG704)	1	0	1	processos de pesquisa e busca de informação usos de TIDC produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede
(EM13LGG706MG)	0	1	0	Multimodalidade construção de sentidos em produções multissemióticas práticas sociais tecnologias digitais.
(EM13LP01)	1	0	1	condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação possibilidades de construção de sentidos análise crítica e produção de textos contextos de usos da linguagem
(EM13LP01)	1	0	1	condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação possibilidades de construção de sentidos análise crítica e produção de textos contextos de usos da linguagem
(EM13LP18A)	0	1	0	softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio ferramentas e ambientes colaborativos produções multissemióticas

Quadro 5.5 – Habilidades nos cadernos MAPA

(conclusão)

Cadernos	Nº. de ocorrências			Palavras-chave
	C01	C02	C03	
(EM13LP18B)	1	0	0	recursos e efeitos multissemióticos práticas colaborativas de escrita construção coletiva do conhecimento
(EM13LP19)	0	1	0	apresentação por meio de textos multimodais diversos e de ferramentas digitais
(EM13LP24)	0	1	0	participação social manifestações artísticas produções culturais
(EM13LP35)	0	1	0	ferramentas de apoio a apresentações orais (fontes que permitam boa visualização, diagramação, imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos)
(EM13LP36)	0	1	1	impactos das TDIC e da Web 2.0 no campo jornalístico checagem de informação
(EM13LP37)	1	0	1	projetos editoriais fontes de informação e opinião papel da mídia plural para a democracia.
(EM13LP39)	1	0	1	checagem de fatos noticiados e fotos combate à proliferação de notícias falsas

(EM13LP40)	0	0	1	fenômeno da pós-verdade mecanismos de disseminação de fake News
(EM13LP42B)	1	0	0	ênfase preponderante da mídia na divulgação coletividade
(EM13LP42B)	1	0	0	ênfase preponderante da mídia na divulgação coletividade
(EM13LP47)	1	0	1	Produção e socialização de produções culturais e literárias diferentes práticas culturais
(EM13LP56MG)	0	1	0	gêneros multimodais e midiáticos.
(EM13LP61MG)	1	0	0	fruição literária ferramentas e ambientes digitais.

Fonte: elaboração própria.

Para a análise, foram consideradas apenas as habilidades que se direcionavam para as dimensões semióticas e para as dimensões culturais, que são constitutivas dos pressupostos teóricos relativos aos multiletramentos. Com o propósito de visualizar a proposta formativa dos Cadernos, segue o Quadro 5.6, que apresenta as recorrências das dimensões exploradas pelas habilidades especificadas.

Quadro 5.6 – Dimensões exploradas pelas habilidades previstas nos cadernos MAPA

Dimensão	C01 Qtd	% C01	C02 Qtd	% C02	C03 Qtd	% C03
Produção, circulação e recepção de textos digitais	2	8%	0	0%	2	6%
Interações em contextos digitais e funcionamento das diferentes linguagens	5	20%	4	19%	8	25%
Intervenção crítica e posicionamento responsivo	2	8%	3	14%	4	13%
Produção/edição de textos digitais	4	16%	1	5%	5	16%
Gêneros multissemióticos	1	4%	1	5%	1	3%
Produções/práticas culturais e identidades	1	4%	3	14%	1	3%
Análise crítica dos discursos/letramento informacional	7	28%	1	5%	8	25%
Uso de TDIC	2	8%	6	29%	2	6%
Processos de produção de sentidos de textos digitais	1	4%	2	10%	1	3%
Total	25		21		32	

Fonte: elaboração própria.

Conforme o Quadro 5.6, observa-se uma recorrência, nos Cadernos 01 e 03, das dimensões relacionadas aos “Usos sociais e funcionamento das diferentes linguagens”, bem como à “Análise crítica dos discursos/gestão das informações”. Essas dimensões, presentes de modo mais expressivo nesses cadernos, refletem uma abordagem alinhada aos pressupostos dos multiletramentos, enfatizando tanto a compreensão aprofundada de diferentes linguagens quanto o desenvolvimento de uma postura crítica diante dos discursos circulantes nas esferas

digitais. Já no Caderno 02, destaca-se o predomínio da dimensão referente ao “Uso de TDIC” (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), sinalizando um eixo de trabalho mais voltado para aspectos operacionais e sobre o uso e o impacto das ferramentas digitais, incluindo aplicativos e softwares, e suas implicações nas práticas de produção e edição de textos digitais.

Desse modo, os cadernos MAPA apresentam alinhamento com a BNCC (Brasil, 2018, p. 69), que considera que a demanda que se coloca para a escola é

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. (p. 69)

Esse resultado sugere que, embora o olhar crítico e o entendimento das linguagens sejam prioritários, o domínio dos recursos tecnológicos e das práticas operacionais para a produção de textos digitais também ocupa um espaço relevante na produção analisada, o que parece se distanciar dos resultados relacionados aos objetos de conhecimento.

Outra ocorrência que chama a atenção é a baixa frequência das dimensões “Produções/práticas culturais” e “Gêneros multissemióticos”, que aparecem com percentuais reduzidos (4% e 3% nos cadernos C01 e C03, respectivamente). De modo semelhante, a dimensão “Produção, circulação e recepção de textos digitais” não está presente no C02 e apresenta baixa incidência nos demais cadernos. Esse dado é particularmente relevante, uma vez que tais dimensões são basilares para a promoção dos multiletramentos.

Em face da análise realizada, depreende-se que a amplitude do repertório de habilidades pode constituir um entrave significativo à sua apreensão e operacionalização por parte dos professores. Essa dificuldade se manifesta, salvo melhor juízo, em virtude de dois fatores principais: a proximidade semântica entre algumas das habilidades propostas, que pode gerar ambiguidades na sua delimitação e distinção; e a inerente possibilidade de as dimensões estarem diluídas ou implicitamente presentes em outras categorias que apresentaram maior frequência. Isso complexifica os mecanismos de aferição e validação da consolidação de uma habilidade específica. Consequentemente, o processo avaliativo torna-se um desafio considerável, requerendo estratégias claras para garantir a identificação precisa do desenvolvimento de cada habilidade por parte dos estudantes.

A partir da análise dos cadernos MAPA, é possível problematizar a proposta de ensino por habilidades, fortemente presente na configuração curricular brasileira contemporânea, notadamente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Essa configuração representa uma mudança de paradigma que desloca o foco do mero acúmulo de conteúdos para o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao estudante mobilizar conhecimentos, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essa abordagem apresenta um conjunto de potencialidades e desafios que merecem ser analisados.

Uma das principais vantagens reside na maior relevância e aplicabilidade do aprendizado. Ao focar no que o estudante é capaz de *fazer* com o conhecimento, o ensino por habilidades busca conectar a escola à realidade, preparando os jovens para os desafios multifacetados do século XXI. Habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, comunicação e criatividade tornam-se centrais, alinhando a educação às demandas de um mundo em constante transformação.

Para Perrenoud (1999), uma habilidade não se resume a um conhecimento isolado, mas configura um conjunto complexo e dinâmico de elementos mobilizados para a ação. Ele a descreve como a articulação de diversos componentes: sequências de procedimentos práticos (modos operatórios), a capacidade de estabelecer analogias entre diferentes situações, o uso da intuição, processos de raciocínio lógico (indução e dedução), a transposição eficaz de saberes para novos contextos e a aplicação de estratégias de resolução de problemas que se tornaram habituais (funcionamentos heurísticos rotinizados). Esses elementos se integram, formando esquemas mentais de alto nível ou estruturas que otimizam o tempo e facilitam a tomada de decisão diante de desafios.

Ademais, essa abordagem tende a promover uma atitude responsiva ativa de modo mais acentuado. Ao propor situações-problema e projetos que demandam a mobilização ativa de diferentes saberes, o estudante se torna agente de seu próprio aprendizado, desenvolvendo autonomia e capacidade de aprender a aprender. Além disso, o ensino por habilidades também favorece abordagens mais interdisciplinares e transversais, uma vez que as competências e habilidades frequentemente transcendem as fronteiras das disciplinas tradicionais, incentivando a integração curricular e abordagens transversais, de modo particular, de temáticas sociais necessárias à formação de sujeitos críticos, éticos e responsáveis.

No entanto, a implementação do ensino por habilidades enfrenta desafios significativos e críticas pertinentes. Uma preocupação central é o risco de superficialidade no

tratamento dos conteúdos. Como aponta Vasconcellos (2012), a ênfase excessiva nas habilidades pode levar a um esvaziamento ou fragmentação dos conteúdos, que são a base para o desenvolvimento dessas mesmas habilidades. O conhecimento factual e conceitual, se negligenciado, compromete a profundidade da aprendizagem e a capacidade de mobilização em situações diversas.

Outro desafio reside na complexidade da avaliação, uma vez que aferir o desenvolvimento de habilidades, muitas delas de natureza complexa e subjetiva (como criatividade ou pensamento crítico), é consideravelmente mais difícil do que avaliar a memorização de conteúdos. Isso exige dos professores novas competências avaliativas e pode levar a instrumentos de avaliação que, na tentativa de serem objetivos, reduzem a habilidade a comportamentos observáveis de forma simplificada, o que pode não capturar sua totalidade. Freitas (2018), por exemplo, alerta para o risco de o foco em habilidades se converter em um mecanismo de controle curricular e de ranqueamento que desvirtua o processo educativo.

Desse modo, é possível considerar que a menção às várias habilidades em documentos curriculares, realizada de modo genérico, pode inviabilizar a compreensão das dimensões específicas de cada uma delas, o que pode resultar abordagens didáticas fragmentadas e dispersas. Em suma, o ensino por habilidades, embora alinhado às necessidades contemporâneas e com potencial para tornar a aprendizagem mais significativa e engajadora, exige um cuidado constante para não negligenciar a importância dos conteúdos e para garantir que sua implementação ocorra de forma a promover o desenvolvimento integral dos estudantes, superando os desafios pedagógicos e estruturais a ele inerentes.

A análise aqui proposta busca aprofundar questões ligadas ao ensino na perspectiva das habilidades, como uma provocação a professores e pesquisadores. Ao analisar o ensino por habilidades, Girardi (2021) em seu texto considera que

o que existe, na grande maioria das escolas, são documentos escolares, incluindo-se aqui currículos, planos de trabalho do professor e planos de estudos, entre outros, cuja redação segue à risca as orientações dos documentos norteadores (atualmente, a BNCC), porém, na prática escolar diária, sua real aplicação não ocorre da maneira como observam esses documentos. O que tenho experienciado como professora é que muitas dessas propostas, portanto, não saem do plano da virtualidade, o que implica a crença de que não passam de mera burocracia. Isso ocorre devido a inúmeros fatores, tais como: falta de qualificação de profissionais que atuam nos setores de orientação e apoio ao trabalho do professor; carência de recursos necessários à efetivação das propostas; resistência por parte de alguns professores e da própria comunidade escolar em geral (direção, pais e alunos) com relação a mudanças de metodologias que possibilitem adequar a

prática pedagógica ao que propõem as políticas educacionais, entre outros. (p.55)

Ainda segundo a autora, ao promover o desenvolvimento de habilidades e a competências, a instituição escolar precisará preparar o discente para enfrentar situações complexas, avaliar e resolver problemas, conceber estratégias de ação, mobilizar os conhecimentos relevantes e atuar com segurança e autonomia em suas ações e decisões.

Nessa mesma direção, embora a expressão “alfabetização digital” tenha sido substituída por “letramentos digitais”, vale pontuar o posicionamento de Raffagnato (2025, p. 21), que considera que

A alfabetização digital, no contexto contemporâneo, ultrapassa o domínio meramente operacional de tecnologias, como computadores, smartphones ou tablets. Trata-se de um conjunto de competências complexas, que envolvem a habilidade de compreender, interpretar, avaliar criticamente e produzir informações nos ambientes digitais de forma ética, responsável e consciente.

A efetivação dessa abordagem pedagógica exige esforços substanciais por parte de todos os envolvidos nas práticas educativas, seja para aceitar as transformações na maneira como as atividades escolares precisam ser conduzidas, a partir do momento em que essa perspectiva de ensino é adotada, seja para compreendê-las como fundamentais para o acompanhamento das sucessivas mudanças que ocorrem frequentemente no mundo contemporâneo. Assim, explorar a diversidade cultural e a multiplicidade semiótica nas práticas pedagógicas, na perspectiva do ensino por habilidades, exige do professor conhecimentos teóricos e metodológicos acerca dos multiletramentos, das potencialidades dos recursos semióticos para o indiciamento de sentidos, dos modos de organização e de funcionamento dos gêneros que circulam no cotidiano social, das práticas e tradições culturais, dos contextos socioculturais dos alunos, dos documentos oficiais e de suas propostas para a implementação de currículos escolares, das configurações dos materiais didáticos e de suas potencialidades para a promoção de aprendizagens situadas e significativas.

4) Temas de estudo

Conforme afirmado anteriormente, a seleção das edições dos cadernos MAPA foi realizada em função da existência de abordagens que contemplavam o trabalho com os textos multissemióticos. Os temas de estudo são organizados nos Cadernos da seguinte forma: C01 (10 temas); C02 (4 temas) e C03 (4 temas).

Quadro 5.7 – Temas de estudos

Cadernos	Temas de estudo
C01	<ol style="list-style-type: none"> 1) Comunicação e Perspectiva: Entendendo a Intencionalidade. 2) Construção de Significados em Textos Multissemióticos. 3) Dinâmicas da Comunicação em Debates Contemporâneos. 4) Crítica e Contexto: Estratégias Avançadas de Leitura Acadêmica. 5) Mídia e Democracia: Projetos Editoriais e a Diversidade de Informações. 6) Filtro da Verdade: Estratégias para Identificação e Refutação de Fake News. 7) Eco da Informação: Navegando e Moldando o Espaço Midiático com Consciência. 8) Palco da Palavra: Dinâmicas da Arte e do Discurso na Cultura Contemporânea. 9) Caleidoscópio Cultural: A Arte de Tecer e Narrar em Múltiplas Linguagens. 10) Intersecções Digitais: Expandindo o Diálogo Literário.
C02	<ol style="list-style-type: none"> 1) Explorando Linguagens Multissemióticas. 2) Conectando Saberes: Língua Portuguesa, Tecnologia e Cidadania na Formação de Pensadores Críticos. 3) Desenvolvendo Habilidades Críticas e Éticas nas TDICs. 4) Explorando e Executando a Diversidade Literária: Análise de Obras em Poesia e Prosa.
C03	<ol style="list-style-type: none"> 1) O Debate Regrado e o Mundo Digital. 2) O Realismo e seus Desdobramentos. 3) Engajamento Cultural e Participação Social. 4) Os diferentes tipos de linguagem (HQs, redes sociais e meme).

Fonte: elaboração própria.

Considerando o Quadro 5.8, foi realizado um agrupamento dos temas em categorias mais amplas.

Quadro 5.8 – Agrupamento de categorias

Dimensão	C01	C02	C03
Análise e Compreensão de Textos multissemióticos	1	1	1
Mídia, Informação e Letramento Digital	4	1	1
Literatura e Manifestações Artísticas	3	1	1
Práticas culturais e cidadania	2	1	1

Fonte: elaboração própria.

Levando em conta as dimensões que constituem o Quadro 5.8, é possível observar uma estreita articulação com as práticas de leitura e com a formação de leitores ativos responsivos. Para Bakhtin (2003), a compreensão responsiva ativa ocorre quando o leitor compreende um enunciado de forma engajada, reagindo a ele com uma resposta, um

posicionamento, uma avaliação ou até uma ação, muitas vezes, contribuindo para a continuação do diálogo ou produção de sentidos novos.

Nesse viés, a dimensão “análise e compreensão de textos multissemióticos” abarca os processos de construção de sentidos no contexto da multimodalidade. Essa abordagem relaciona-se à concepção de leitura que ultrapassa a ênfase na modalidade escrita, envolvendo também a interpretação de imagens, sons, vídeos etc., bem como as interações digitais. A partir dessa dimensão, os leitores são incitados a interagir criticamente com esses diferentes formatos, responder ativamente a eles e eventualmente influenciar o sentido de tais textos em suas práticas comunicativas cotidianas.

A dimensão “mídia, informação e letramento digital” contempla questões ligadas à gestão e ao uso ético/responsável das informações que circulam em contextos digitais. Isso reflete a urgência de desenvolver a competência crítica para lidar adequadamente com um universo de informações e desinformação, tornando-se um leitor crítico e responsivo que questiona e se posiciona criticamente.

A dimensão “literatura e manifestações artísticas” aborda a diversidade literária e artística, que constituem a produção cultural brasileira. Ao explorar textos literários e as produções artísticas, com seus autores e diversidade de narrativas, a proposta fomenta um diálogo intercultural e possibilita o acesso ao patrimônio cultural, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de suas identidades culturais e sociais.

A dimensão “práticas culturais e cidadania” abarca a diversidade cultural, engajamento social e os princípios democráticos da vida em sociedade. O ensino pode voltar-se para o desenvolvimento de uma cidadania crítica e ativa, que se manifesta na capacidade de dialogar com as diferenças e de compreender profundamente a pluralidade de discursos e experiências sociais.

Nessa direção, as temáticas exploradas pelo material analisado se alinham à proposta da BNCC (Brasil, 2018), que defende a leitura e a interpretação de textos que articulam diferentes modos semióticos, bem como o trabalho com produtos culturais contemporâneos e práticas de participação em ambientes digitais. Assim, os Cadernos dialogam com a perspectiva dos multiletramentos e com a exigência de formar leitores capazes de atuar criticamente nas culturas da mídia. Além disso, ao relacionarem essas práticas de linguagem às dimensões culturais e cidadãs, as propostas se aproximam da concepção de formação integral defendida pela BNCC para o Ensino Médio.

5) Planejamentos propostos

Tendo em vista os limites de extensão desta análise, foi necessário selecionar uma das atividades que compõem a proposta dos Cadernos MAPA para um estudo mais aprofundado. Considerando a relevância de se trabalhar gêneros que circulem no cotidiano social dos alunos, foi escolhido planejamento disponível no caderno voltado para o 1º ano do ensino médio – 1º bimestre (C01) (2024, p. 8 a 12), que propõe a leitura de memes.

O planejamento, cujo objetivo é explorar “a riqueza e a complexidade da comunicação moderna, analisando como signos verbais e não verbais se entrelaçam para criar mensagens poderosas e polissêmicas.” (MAPA, 2024, p. 8), se inicia com as indicações da competência, objetos de conhecimento, habilidades e temas de estudo. A seguir, a proposta é organizada em dois momentos: a) apresentação e b) desenvolvimento.

A competência indicada é: *Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.*

A competência indicada no início do planejamento apresenta uma configuração que permite dupla interpretação no que tange à adequação (ou não) à proposta. Enquanto ela é abrangente e genérica em sua formulação, seus componentes oferecem um mapa detalhado das qualidades que o ensino de português deve cultivar, equilibrando entre o conhecimento linguístico teórico e a experiência prática, crítica e social. Há nessa competência várias dimensões, que apresentam uma configuração complexa e que demanda uma abordagem mais aprofundada. Essa complexidade se revela em: compreensão e funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais; recepção e produção de discursos em diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias; ampliação das formas de participação social; explicação e interpretação crítica da realidade.

No material, na parte escolhida para análise, constam os seguintes objetos de conhecimento: *“Uso de ferramentas, recursos multissemióticos e ambientes colaborativos para práticas de produção escrita. Signos verbais e não verbais. Exploração de estratégias e efeitos de sentido multissemióticos. Relações entre palavras, sons, imagens, links, gestos, desenhos e fotos na construção de sentidos de textos. Produção de textos multissemióticos por meio de projetos”*. Ao analisar o elenco de objetos de conhecimento, a mesma recorrência se sobleva. As indicações se configuram por dimensões notadamente complexas e, da forma

como estão postas, podem não ser consideradas em suas especificidades. Observa-se que os objetos estão relacionados às práticas de linguagem: escrita, leitura e análise linguístico-semiótica, tal como propõe a BNCC (Brasil, 2018).

No que tange às práticas de leitura, as indicações apresentam o mérito de considerar a concepção de produção de sentido como um processo dinâmico, que não apenas utiliza diferentes estratégias, mas também se apoia na análise crítica dos efeitos de sentido que cada escolha semiótica propicia. Isso reflete as diretrizes da BNCC quanto à necessidade de formação crítica e reflexiva do sujeito-leitor, formando-o para compreender e interpretar os textos em suas múltiplas dimensões linguísticas e semióticas.

Em relação às habilidades, no material consta: *(EM13LP18B) Explorar os recursos e efeitos multissemióticos disponíveis, apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento por meio de projetos e (EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras e gestuais).*

A habilidade EM13LP18B enfatiza a importância da exploração de recursos multissemióticos, os quais são relevantes para o desenvolvimento da criatividade e de atitudes colaborativas. Esse enfoque no uso de ferramentas e recursos de várias semioses não apenas amplia o entendimento dos alunos sobre como os diferentes elementos semióticos interagem na comunicação de informações e ideias, mas também cultiva a sua capacidade de integrar esses elementos em suas próprias produções discursivas. Já, a habilidade EM13LGG103 destaca a análise do funcionamento das linguagens e a produção crítica de discursos. Essa habilidade nasce da necessidade de educar alunos capazes de não apenas consumir informação, mas fazer isso de maneira crítica e reflexiva. A análise de textos de diversas semioses visuais, verbais, sonoras e gestuais constitui uma base sólida para desenvolver uma compreensão abrangente das múltiplas formas de comunicação contemporâneas.

Em relação ao tema “Construção de significados em textos multissemióticos”, há uma proposta que pode possibilitar uma análise reflexiva em relação aos modos de significar que as diferentes linguagens se realizam. O tema demanda uma análise reflexiva acerca dos diversos modos pelos quais as diferentes linguagens se manifestam e produzem sentido. Nesse contexto, é imperativo considerar como as inúmeras dimensões semióticas, abrangendo elementos verbais, visuais, sonoros e gestuais interagem e se complementam no processo de produção de sentidos. Uma análise reflexiva dessa natureza representa a exploração das formas como cada modalidade semiótica contribui para o todo comunicativo, enfatizando a

ideia de que o significado não é gerado apenas por componentes isolados, mas por suas inter-relações dinâmicas.

A apresentação constitui uma orientação voltada para o(a) professor(a), conforme se verifica no Quadro 5.9.

Quadro 5.9 – Apresentação do planejamento

A) Apresentação:

Professor(a), no planejamento de estudos sobre "Construção de Significados em Textos Multissemióticos", exploraremos a riqueza e a complexidade da comunicação moderna, analisando como signos verbais e não verbais se entrelaçam para criar mensagens poderosas e polissêmicas. Além dos momentos pedagógicos baseados em aulas expositivas e práticas, utilizaremos métodos como análise de mídia, trabalhos em grupo e projetos de criação colaborativa.

Este planejamento busca desenvolver habilidades fundamentais para a compreensão e produção de textos que integram múltiplas modalidades semânticas, desde a palavra escrita até imagens, sons e interatividade digital. Propomos uma reflexão sobre como ferramentas e recursos multissemióticos podem ser usados para ampliar as formas de expressão e engajamento em práticas colaborativas de escrita.

Nele, serão encontradas atividades desenhadas para mergulhar os estudantes no universo multissemiótico, preparando-os para interpretar e produzir textos que reflitam a complexidade do nosso mundo interconectado. Conduza-os por meio da descoberta e experimentação. Apresente-lhes projetos que desafiem suas capacidades criativas e analíticas. Oriente-os a colaborar, construir e compartilhar conhecimento de forma coletiva e significativa.

Fonte: Caderno MAPA – 1º ano – 1º bimestre (2024)

Esse direcionamento destinado aos(as) professores(as) pode ser considerado um mérito, pois esse contato dialogado favorece uma interação mais próxima com o interlocutor. Além disso, os verbos de comando também orientam e incitam os(as) professores na tomada de decisões didáticas. A proposta abarca questões relevantes para uma abordagem teoricamente orientada, que contempla dimensões da interatividade digital e engajamento em práticas colaborativas de escrita, que implicam os alunos como sujeitos do processo educativo. No entanto, há cinco questões conceituais que merecem destaque:

a) o emprego do termo “significado”, no tema proposto “Construção de significados em textos multissemióticos”, frequentemente é utilizado em contextos em que se deseja destacar a interpretação mais estabilizada ou tradicional dos signos. Considerando as abordagens contextuais e centradas no uso, "sentidos" seria o termo mais adequado para

destacar como os textos multissemióticos são interpretados em diferentes contextos culturais e sociais. Assim, o enfoque didático deixaria de priorizar respostas fixas e abarcar processos de leitura em que os alunos negociam e constroem interpretação em interações vivas e dinâmicas. Assim, o uso do termo “sentidos” poderia capturar de forma mais precisa essa ênfase na variabilidade e na contextualidade da interpretação semiótica.

b) o uso da expressão “modalidades semânticas” não é padrão ou amplamente utilizada no contexto de linguagens multissemióticas. A expressão mais adequada seria "modalidades semióticas" ou "modalidades de linguagem" para descrever as diferentes formas de expressão, como textos escritos, imagens, sons etc.

c) a utilização da expressão “não verbais” pode sugerir uma separação que não existe efetivamente na prática comunicativa. Na construção de sentidos, os modos se sobrepõem e interagem de maneiras complexas. Assim, cada modo contribui de forma única e ativa para a produção de sentido dentro de um texto ou de uma prática discursiva. Dessa forma, a expressão que abarca a ideia proposta seria “modos semióticos”, que reflete melhor a complexidade e a riqueza das interações contemporâneas.

d) o uso da expressão “mensagens poderosas e polissêmicas” pode desconsiderar o fato de que a polissemia é uma característica inerente da linguagem, que, além de enriquecer a interpretação, pode levar a ambiguidades que dificultam a comunicação precisa. Portanto, descrever uma mensagem como polissêmica não é intrinsecamente positivo ou desejável em todos os contextos, como em situações de interação de divulgação científica, comunicação de massas ou instruções específicas, a polissemia excessiva pode ser contraproducente, afastando-se dos objetivos de clareza e consistência na mensagem.

e) menção à expressão “análise de mídia”, que se caracteriza ser muito ampla, dado que o conceito de mídia inclui diferentes plataformas e formatos, desde cinema e televisão até redes sociais. Seria útil especificar que tipo de mídias será analisado no planejamento para clarear os objetivos e métodos de aprendizagem.

No que tange ao desenvolvimento, essa parte é constituída por dois momentos: a) 1º momento: Exploração de recursos multissemióticos e b) 2º momento: Produção colaborativa de textos multissemióticos. Esses momentos são iniciados por orientações relacionadas à organização da turma e recursos e providências.

No primeiro momento, há a recomendação de introdução do conceito de semiótica e como diferentes signos contribuem para o processo de produção de sentidos, com menções ou

indicações de gêneros (infográficos, memes e vídeos) e sites interativos. Em seguida, são apresentados dois infográficos, conforme Figura 5.1.

Figura 5.1 – Apresentação de infográficos

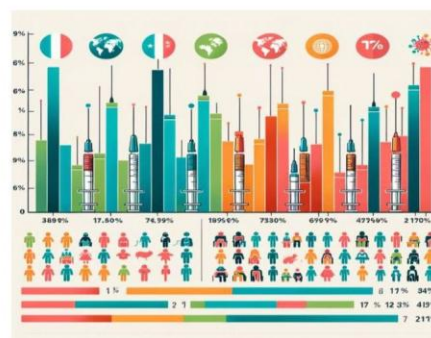
Imagem 1 -Termômetro Climático



Fonte: (Lopes, 2023)

Outro exemplo ilustrativo de um infográfico que mostra o progresso da vacinação em diferentes países. Este gráfico utiliza barras coloridas para representar as porcentagens da população vacinada, ícones de seringas para simbolizar a vacinação e imagens representativas de pessoas de diferentes demografias.

Imagem 2 - Seringas da Saúde



Fonte: (Lopes, 2023)

Fonte: Cadernos Mapa (2024)

A inserção de infográficos na proposta apresenta um alinhamento às perspectivas dos multiletramentos, em função de esse gênero circular em contextos sociais do cotidiano dos alunos, de sistematizar informações que são relevantes para a formação crítica dos alunos e de ser constituído por múltiplas semioses, o que permite admitir uma busca de inovação pedagógica do processo de ensino e de aprendizagem.

No entanto, cabe ponderar que a proposta apresenta uma abordagem didática demasiadamente genérica e descontextualizada, uma vez que não são apresentados os contextos de produção, de circulação e de recepção desses infográficos. A ausência de uma análise detalhada sobre as condições de produção dos infográficos limita a compreensão dos estudantes a respeito das motivações, escolhas editoriais e objetivos subjacentes que orientam a criação desses materiais visuais. Sem essa contextualização, os alunos perdem a oportunidade de desenvolver uma visão crítica sobre como e por que certos dados estão sendo apresentados. O planejamento também não apresenta informações sobre onde e como esses infográficos seriam utilizados ou circulados fora do contexto educacional imediato. Saber como essas representações visuais são utilizadas em diferentes mídias e em situações reais

poderia enriquecer o entendimento dos alunos sobre a aplicabilidade e o impacto dessas informações no mundo real. Soma-se a isso, a falta de exploração dos modos de recepção dos infográficos pelos alunos. Falta uma orientação clara que norteie os estudantes em como interpretar criticamente os dados apresentados, questionando fontes, escolhas de design e a possível existência de viés. Sem essa orientação, há o risco de que os alunos não desenvolvam plenamente suas habilidades críticas necessárias para avaliar a validade e a relevância dos dados de maneira independente.

Outra questão digna de nota é que os infográficos não estão integrados com textos adicionais, comumente constitutiva da circulação desse gênero, que poderiam fornecer uma narrativa mais rica e aprofundada, assim como contextualizar os dados visuais apresentados. Esta articulação é essencial para promover uma leitura adequadamente contextualizada e permitir aos alunos uma compreensão mais completa dos temas em discussão.

Vale destacar que a leitura do gênero infográfico pode representar uma oportunidade para a formação de leitores ativos responsivos, uma vez que permite: a) incluir discussões que explicitem as condições de produção, escolhas editoriais e intencionalidades dos infográficos, permitindo aos alunos questionar e entender os efeitos de sentidos decorrentes das escolhas feitas pelos produtores em destacar determinadas questões; b) explorar habilidades de comparação de informações em textos, uma vez que os infográficos normalmente sistematizam informações apresentadas em outros gêneros, tais como reportagens, campanhas públicas, artigos de divulgação científica.

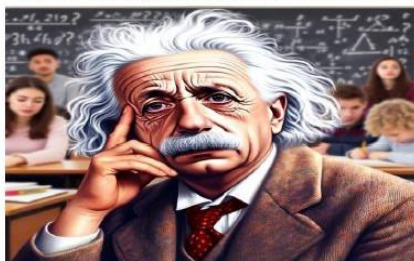
Desse modo, é possível constatar que o planejamento busca inovar o ensino de língua portuguesa, ao propor a leitura de infográficos para aproximar os estudantes de temas globais complexos, utilizando recursos visuais interativos. No entanto, a implementação desses materiais apresenta desafios significativos, pois sem um suporte pedagógico robusto e diretrizes claras, pode sobrecarregar os professores, que já enfrentam inúmeros desafios curriculares. A inclusão de um gênero textual complexo e multissemiótico, sem prévias formações específicas e recursos adaptados, pode resultar em professores lutando para alocar tempo suficiente na preparação de aulas que utilizem eficazmente esses materiais. Para muitos educadores, infográficos requerem uma abordagem didática completamente nova, que demanda tempo e recursos adicionais para pesquisar, planejar e integrar os conteúdos visuais às aulas. Sem apoio adequado, isso pode se transformar em uma tarefa hercúlea que consome tempo que os professores poderiam utilizar para outras atividades pedagógicas essenciais.

No segundo momento, há a exploração do gênero meme, conforme Figura 5.2.

Figura 5.2 – Exploração dos memes

Memes Históricos: Escolha memes que façam referência a eventos ou figuras históricas. Peça aos estudantes para analisar como o conhecimento prévio sobre o tema influencia a compreensão do humor no meme.

Imagem 3 - Um Toque de Humor Científico com Einstein



Fonte: (Lopes, 2023)

Este meme apresenta uma figura histórica famosa (como Albert Einstein) em uma situação humorística, visando tornar o aprendizado mais divertido e acessível. Ele pode ser usado para iniciar uma discussão sobre equívocos comuns na área de especialização da figura retratada ou para explorar a relação entre texto e imagem na criação de humor.

Memes de Literatura: Utilize memes relacionados a obras literárias estudadas em sala de aula. Isso pode ajudar a discutir temas, personagens ou o estilo do autor de uma maneira divertida e acessível.

Imagem 4 - Memes na literatura



Fonte: (Blogspot, 2017)

Memes de Atualidades: Escolha memes que comentem sobre eventos atuais. Isso pode ser um ponto de partida para discussões sobre como o humor é usado para comentar sobre política, sociedade e cultura.

Imagem 5 – Memes da atualidade



Fonte: (SuperEsportes, 2023)

Fonte: Cadernos Mapa (2024)

Figura 5.3 – Memes da Atualidade



Fonte: Cadernos Mapa (2024)

A proposta dos Cadernos MAPA de incorporar memes no planejamento constitui uma estratégia inovadora que alinha a experiência escolar ao cotidiano social e cultural dos alunos. Esta abordagem não apenas reforça a conexão entre o ambiente escolar e as realidades vividas pelos estudantes, mas também tem o potencial de aumentar significativamente o engajamento dos alunos. Ao mobilizar seus interesses e explorar temáticas sociais ligadas à história, à literatura e às atualidades, os memes podem servir como base para discussões críticas e relevantes, promovendo um aprendizado dinâmico e contextualizado. Além disso, a proposta apresenta uma classificação dos memes, de acordo com a temática explorada, o que pode favorecer o uso de metodologias que promovem uma mobilização de interesses para a apresentação de conteúdos a serem explorados.

No entanto, as orientações dadas aos(as) professor(as) são demasiadamente genéricas e não se articulam com a proposta do planejamento, cujo foco é a “construção de significados em textos multissemióticos”, uma vez que não há a exploração (e nem sugestão de encaminhamentos didáticos) das questões culturais e semióticas presentes nos memes selecionados. Como exemplo, não há contextualização sobre as personalidades que compõem os memes (Einstein, Padre Antonio Vieira, Pepa). No meme do Einstein, falta um exemplo de uso, pois a mera imagem não poderia ser considerada um meme. No meme do pão de queijo, falta o contexto de circulação do texto, para uma adequada interpretação.

Desse modo, é relevante considerar que nem todos os alunos poderão entender os memes da mesma maneira, especialmente aqueles que não têm o mesmo nível de conhecimento sobre o contexto histórico ou literário referente. Isso pode criar desigualdades na sala de aula e frustrações no aprendizado. Assim, a indicação de uma discussão sobre o contexto de produção, de circulação e de recepção é necessária para uma abordagem didática

que se prima pela promoção efetiva de aprendizagens. Além disso, o trabalho com meme precisa cuidar para que o humor não seja percebido mais que o conteúdo educativo subjacente. Sem orientação clara, os estudantes podem concentrar-se demais na comicidade e menos na aprendizagem significativa.

Nesse sentido, Santos e Souza (2019) defendem que ao trabalhar os componentes curriculares de qualquer disciplina, o professor pode selecionar o conteúdo que deseja abordar com o uso de memes, já que esse gênero pode ser explorado em diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino, seja por meio da escolha de memes já existentes, seja por meio da criação de novos, adequados ao contexto da turma. Para isso, é importante considerar que esses materiais contemplem alguns elementos fundamentais, tais como: humor, potencial de crítica, possibilidade de consolidação de conteúdos, estímulo à reflexão, capacidade de despertar o interesse pela disciplina e relação com o contexto histórico ou social em que se inserem. Ao mesmo tempo, o docente precisa ter um cuidado especial para não utilizar memes que reproduzam discursos ofensivos ou violentos, como sexismo, racismo, bullying, intolerância religiosa, homofobia ou qualquer forma de discriminação, bem como evitar aqueles que propagam desinformação e *fake news*. Essa atenção deve envolver tanto a seleção feita pelo professor quanto o trabalho com os memes produzidos ou compartilhados pelos estudantes, de modo a problematizar esses aspectos em sala de aula, especialmente diante do alto índice de situações de bullying entre jovens.

As demais atividades propostas não serão analisadas em função de serem direcionadas para a prática de produção de memes.

Diante do exposto, vale ressaltar que, embora os cadernos Mapa analisados apresentem uma fundamentação teórica assentada nos pressupostos teóricos dos multiletramentos e da multimodalidade, as atividades didáticas propostas no planejamento analisado são abordadas de modo limitado e superficial, o que pode dificultar encaminhamentos pedagógicos que efetivamente explorem as dimensões da diversidade cultural e a multiplicidade semiótica, relevantes para a formação de alunos críticos e responsivos para uma interação em contextos digitais que são recorrentes no cotidiano social contemporâneo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano está em constante movimento intelectual mediado pelas interações sociais das quais participa no cotidiano, e a leitura é uma das práticas de linguagem mais utilizadas pelo sujeito, uma vez que além de ler textos, os sujeitos leem o mundo (Freire, 1982). A partir da leitura, constroem-se significados/sentidos para os diversos objetos que nos cercam, dando condições para que cada sujeito atue sobre eles, modificando assim, a realidade.

Ao longo desta dissertação, foi construída uma argumentação em torno da concepção de leitura como prática social e ato político, evidenciando que ler não se restringe à decodificação de sinais verbais, mas implica posicionar-se diante dos textos, das escolhas linguísticas e semióticas, das vozes e das ideologias que neles circulam. Nesse sentido, a leitura de textos multissemióticos, em especial de memes, mostrou-se um espaço privilegiado para problematizar relações de poder, estereótipos, desigualdades e formas de participação na cultura digital, além de explorar como os sentidos são produzidos a partir da escolha por determinados recursos por parte dos autores/produtores. Ao tratar o leitor como sujeito histórico, situado em contextos socioculturais específicos, reforça-se a ideia de que toda leitura envolve escolhas, aceitações, recusas e resistências, configurando-se, portanto, como um gesto de intervenção no mundo. Assim, compreender e trabalhar a leitura nessa perspectiva contribui para uma educação comprometida com a formação crítica, ética e cidadã dos estudantes, em consonância com os princípios dos multiletramentos e com as orientações da BNCC.

Na sociedade contemporânea, a leitura é concebida de uma prática social mediada por tecnologias que tornam cada vez mais necessárias o duplo estatuto da formação docente, mencionado por Wittke (2018), que deve ser levado em conta na reformulação dos currículos de referência (no saber a ensinar) e nas práticas (no saber para ensinar,) voltados à formação dos docentes.

A partir das discussões teóricas desenvolvidas nesta dissertação, é possível constatar que a leitura deixou de ser vista apenas como um processo individual e técnico para ser reconhecida como uma prática social, cultural e ideológica, na qual o leitor constrói sentidos a partir de suas experiências, conhecimentos e contextos. Nesse percurso, os estudos sobre letramento e, mais recentemente, sobre multiletramentos e letramentos digitais, trouxeram importantes contribuições ao destacar a diversidade de textos, linguagens, mídias e práticas de

leitura que compõem o cotidiano dos sujeitos. Compreender a leitura sob essa perspectiva plural exige da escola e dos educadores uma postura crítica e sensível às transformações sociotecnológicas e culturais, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a multiplicidade de saberes e a formação de leitores autônomos, críticos e engajados como menciona os documentos orientadores do EMTI em Minas Gerais.

Assim, pensar a leitura hoje é também pensar em inclusão, cidadania e na capacidade de transitar com competência por diferentes esferas discursivas e tecnológicas da vida em sociedade. A Educação em Tempo Integral tem como proposta consolidar nos estudantes as competências do século XXI, entre elas, a de leitura de textos digitais, que se caracterizam pela multimodalidade e multisssemioses, para tanto, os materiais disponibilizados pela SEE-MG têm como objetivo subsidiar os docentes nesse percurso.

Diante desse cenário, a análise crítica dos Cadernos MAPA da SEE-MG, no contexto dos multiletramentos, multisssemiose e multimodalidade, foi pautada por uma compreensão mais integrada das múltiplas formas de comunicação e produção de sentidos, que são essenciais na educação contemporânea.

A presente dissertação teve como objetivo analisar criticamente a abordagem dada à leitura de textos multisssemióticos nos Cadernos MAPA à luz das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das teorias dos multiletramentos e, dessa forma, compreender o potencial dessa proposta para a formação integral dos estudantes do Ensino Médio da rede pública de Minas Gerais.

Partiu-se da compreensão de que a sociedade contemporânea é atravessada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, que reconfiguram os modos de interação social, os processos de produção de sentidos e, conseqüentemente, as práticas de leitura. Nesse contexto, a leitura de textos digitais e multisssemióticos configura-se como uma exigência formativa fundamental para a constituição de sujeitos críticos, autônomos e participativos na cultura digital.

A proposta pedagógica dos Cadernos MAPA visa fornecer aos professores um material diversificado e complementar ao livro didático. No material, é possível identificar a presença significativa da dimensão linguístico-semiótica nas atividades propostas, sobretudo no que se refere à análise das combinações entre diferentes linguagens e aos efeitos de sentido decorrentes dessa articulação. A ênfase conferida a esses aspectos pode ser interpretada como um indicativo da intenção de sistematizar práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva da multimodalidade, tal como preconiza a BNCC, documento que reconhece a natureza híbrida e

multissemiótica dos textos contemporâneos e enfatiza a importância de sua abordagem no contexto escolar. Essa orientação curricular aponta para a necessidade de ampliar as práticas de letramento para além do verbal, incorporando outras formas de significação presentes nas diversas esferas sociais, o que ressoa com os pressupostos teóricos da Pedagogia dos Multiletramentos

Para a análise dos Cadernos MAPA (versão do professor), foram definidas cinco categorias analíticas relacionadas à formação teórica e metodológica do docente, a saber: (1) apresentação de competências específicas; (2) objetos de conhecimento; (3) habilidades previstas; (4) temas; e (5) atividades didáticas. Essas categorias permitiram examinar de forma sistemática como a leitura de textos multissemióticos é concebida, orientada e operacionalizada no material.

Os resultados evidenciaram que os Cadernos MAPA reconhecem a centralidade das práticas de multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa, ao incorporarem gêneros e textos que mobilizam diferentes linguagens e semioses, como imagens, vídeos, infográficos, hipertextos e textos digitais amplamente presentes no cotidiano dos estudantes. Observou-se, ainda, que as propostas dialogam com as competências e habilidades previstas na BNCC, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da leitura crítica, da análise discursiva e da produção de sentidos em contextos multimodais.

No que concerne à apresentação das competências específicas e aos objetos de conhecimento, verificou-se que o material estabelece uma relação consistente com os eixos estruturantes da área de Linguagens, contemplando práticas de leitura, produção textual, análise linguística e reflexão sobre a linguagem em contextos digitais. Entretanto, constatou-se que, em alguns momentos, a articulação entre essas competências e os fundamentos teóricos dos multiletramentos poderia ser mais explicitada, sobretudo no que se refere à compreensão da multimodalidade como elemento constitutivo dos gêneros discursivos.

Apesar de os cadernos se apresentarem como instrumentos de apoio à prática docente e ao planejamento pedagógico, voltados ao desenvolvimento das habilidades básicas que devem ser asseguradas a todos os estudantes, a extensa variedade de objetos de conhecimento elencados pode ocasionar dispersão no processo de ensino e aprendizagem. Tal encaminhamento tende a favorecer abordagens superficiais dos conteúdos, conceitos e procedimentos fundamentais, comprometendo a efetiva consolidação do conhecimento discente.

Em relação às habilidades previstas, identificou-se que elas contemplam ações relacionadas à interpretação, análise crítica, avaliação de fontes, compreensão de interfaces digitais e reconhecimento das múltiplas linguagens envolvidas nos textos. Todavia, em determinadas propostas, essas habilidades aparecem formuladas de modo genérico, sem a explicitação de estratégias didáticas que orientem o professor a trabalhar, de forma sistemática, os processos cognitivos e discursivos envolvidos na leitura de textos multissemióticos.

No que se refere aos temas abordados, observou-se uma preocupação em articular os conteúdos escolares com questões sociais contemporâneas, tais como cultura digital, cidadania, ética, diversidade, participação social e circulação de discursos nas redes. Essa escolha temática favorece a contextualização das práticas de leitura e contribui para a formação de leitores críticos e socialmente situados caracterizando uma estreita articulação com as práticas de leitura e com a formação de leitores ativos responsivos.

Quanto às atividades didáticas, verificou-se que o material propõe situações de leitura que mobilizam diferentes suportes e linguagens, favorecendo a ampliação do repertório cultural dos estudantes. Contudo, em alguns casos, as atividades tendem a privilegiar uma abordagem mais descritiva ou instrumental dos textos, com menor ênfase na problematização das dimensões ideológicas, discursivas e socioculturais que atravessam as produções multissemióticas.

Esses resultados dialogam com as contribuições teóricas de diferentes autores citados ao longo desta dissertação, que concebem a leitura como uma prática social complexa, multimodal e situada historicamente. A pesquisa apontou que formação do leitor na contemporaneidade exige o desenvolvimento de competências que envolvem a articulação entre diferentes modos semióticos, a interpretação de interfaces digitais, a avaliação crítica das informações e o posicionamento responsivo diante dos discursos que circulam nas redes.

Nesse sentido, esta pesquisa pode trazer contribuições para a área da Educação ao oferecer uma análise crítica de um material didático oficial amplamente utilizado na rede pública de Minas Gerais, evidenciando seus avanços, limites e potencialidades no que se refere ao ensino da leitura de textos multissemióticos no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral. Pode ainda, trazer subsídios para uma reflexão sobre a prática educativa, pois ao disponibilizar as orientações pedagógicas destinadas ao professor (sequência didática) e ao indicar a necessidade de propostas mais sistematizadas e teoricamente fundamentadas para o

trabalho com gêneros digitais em sala de aula, há a possibilidade de uma qualificação do processo de formação docente.

Como desdobramento da investigação, foi elaborado um produto educacional no formato de uma sequência didática, com uma proposta didático-pedagógica voltada para o trabalho com o gênero meme, considerando sua ampla circulação no cotidiano dos estudantes e seu potencial para a problematização de questões sociais, éticas e discursivas. Tal proposta buscou articular fundamentos teóricos dos multiletramentos estudados com práticas pedagógicas inovadoras, visando ao desenvolvimento da competência leitora, da criticidade e da participação ativa dos estudantes na cultura digital.

Reconhece-se, contudo, que esta pesquisa apresenta limitações, uma vez que se concentrou na análise de três edições dos Cadernos MAPA e restringiu-se à seção de Língua Portuguesa, tendo como objeto gêneros digitais em especial o meme, não contemplando a observação das práticas docentes nem a percepção dos estudantes sobre o uso desses materiais em sala de aula. Tais aspectos poderiam ampliar a compreensão sobre os efeitos pedagógicos das propostas analisadas.

Diante disso, sugere-se que pesquisas futuras ampliem o escopo de investigação, contemplando outros materiais didáticos, diferentes redes de ensino e a perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Estudos que articulem análise documental, observação em sala de aula e entrevistas com professores e estudantes poderão oferecer uma compreensão mais aprofundada sobre os desafios e possibilidades do ensino da leitura de textos multissemióticos na educação básica.

Por fim, espera-se que esta dissertação contribua para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação crítica, democrática e socialmente situada, que reconheça a centralidade dos textos multissemióticos na formação dos jovens e que os prepare para atuar de forma consciente, ética e responsiva no mundo contemporâneo mediado pelas tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARBETA, C. F. **Narrativas digitais e textos multissemióticos: relato de intervenção pedagógica no ensino de língua portuguesa**. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, e46445, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2023.46445>.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 5 jun. 2025.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.
- CAVALIERE, A. M. Tempo integral ou tempo integralizado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 745-768, out. 2007.
- CAVALLARI, J. S. Vozes dissonantes: o que pregam os PCN e o que buscam os alunos de língua estrangeira. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 40, GEL, 2011.
- CAZDEN, C. et al. **O novo letramento: múltiplas linguagens na sala de aula**. Tradução de Cristina Peixoto. 2. ed. São Paulo: Penso, 2021.
- CHARTIER, ROGER. **A Aventura do Livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial, 1998.

CORACINI, M. J. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.

CORACINI, M. J. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In: CORACINI, M. J.; PEREIRA, (orgs.). **Discurso e sociedade:** práticas em análise do discurso. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 137-154.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. R. F (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 15.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; DIONÍSIO, A. P. (org.). **Multimodalidades e leituras:** funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** Tradução de MARCIONILO, M. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. Disponível em: <http://padepalavra.com.br/loja/parábola/letramentos-digitais-detail.html>. Acesso em: 15 mai. 2024

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREITAS, L. C. de. Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante. 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoes-para-nao-ser-coadjuvante/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. **Educação integral:** um caminho para a escola do século XXI. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

GIRARDI, K. **O desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora:** um olhar para livros didáticos do ensino fundamental – anos finais e para a Base Nacional Comum Curricular/2017. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2021.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico:** metodologias de êxito da parte diversificada – componentes curriculares do ensino médio. Recife: ICE, 2016.

JACOB, M. C. G. P. **Trabalho docente:** avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no ensino médio em tempo integral. 2014. Disponível em: http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/936/1/MARIA%20CECILIA%20GRIECO%20PUPPIO%20JACOB_seg.pdf. Acesso em: 4 jan. 2024.

KAELE, J.M. B. FOFONCA, E. A apropriação dos multiletramentos pela BNCC: perspectivas para uma educação do século XXI. In: FOFONCA, E.; CAMAS, N. P. V.

(orgs.). **Dos letramentos aos multiletramentos:** percursos históricos e práticas escolares na cultura digital. Rio de Janeiro: BG Business Graphics, 2021. p. 12–29.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Unicamp, 2020.

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

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de sala de aula. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Multiletramentos:** o papel da linguagem na sociedade contemporânea. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

KLEIMAN, Â. (org.). **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEMKE, J. L. Letramentos múltiplos e educação científica: novas maneiras de pensar e de falar sobre a natureza da ciência e da linguagem. In: REZENDE, Flavia (org.). **Ensino de ciências por investigação:** condições para implementação em sala de aula. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010. p. 459–482.

LÉVY, P. Introdução: face à técnica. In: LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2010. p. 7-20.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

MEGID, S. M. G. Letramento digital e formação de professores: o papel da escola e da universidade. In: LEVY, S.; VIEIRA, A. (orgs.). **Letramento digital:** formação de professores e prática pedagógica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 61-74.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno MAPA:** Linguagens e suas Tecnologias – 1º ano do Ensino Médio – 1º bimestre – Caderno do Aluno. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: https://seliga.educacao.mg.gov.br/Se-Liga_2024-fora-do-ar/cardenos-mapa/ensino-m%C3%A9dio-2024/1%C2%BA-bimestre-2024-ensino-m%C3%A9dio. Acesso em: 5 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno MAPA:** Linguagens e suas Tecnologias – 1º ano do Ensino Médio – 1º bimestre – Caderno do Professor. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: https://seliga.educacao.mg.gov.br/Se-Liga_2024-fora-do-ar/cardenos-mapa/ensino-m%C3%A9dio-2024/1%C2%BA-bimestre-2024-ensino-m%C3%A9dio. Acesso em: 5 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno MAPA:** Linguagens e suas Tecnologias – 2º ano do Ensino Médio – 2º bimestre – Caderno do Aluno. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: https://seliga.educacao.mg.gov.br/Se-Liga_2024-fora-do-ar/cardenos-mapa/ensino-m%C3%A9dio-2024/2%C2%BA-bimestre-2024-ensino-m%C3%A9dio. Acesso em: 5 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno MAPA: Linguagens e suas Tecnologias – 2º ano do Ensino Médio – 2º bimestre – Caderno do Professor.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/Se-Liga --2024-fora-do-ar/cardenos-mapa/ensino-m%C3%A9dio-2024/2%C2%BA-bimestre-2024-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 5 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno MAPA: Linguagens e suas Tecnologias – 2º ano do Ensino Médio – 3º bimestre – Caderno do Aluno.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/Se-Liga 2024-fora-do-ar/cardenos-mapa/ensino-m%C3%A9dio-2024/3%C2%BA-bimestre-2024-prof-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 5 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno MAPA: Linguagens e suas Tecnologias – 2º ano do Ensino Médio – 3º bimestre – Caderno do Professor.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/Se-Liga --2024-fora-do-ar/cardenos-mapa/ensino-m%C3%A9dio-2024/3%C2%BA-bimestre-2024-prof-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 5 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: Ensino Médio. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais,** [s.l.], 2022. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: etapa Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Disponível em: <https://www.curriculomg.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 5 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento orientador: Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI.** 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DOCUMENTO-ORIENTADOR-EMTI-2022.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2023.

MUNIZ-LIMA, I. **Linguística textual e interação digital.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

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

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PISCHETOLA, M.; HEINSFELD, B. D. “Eles já nascem sabendo!”: desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educacional. **Renote – Novas Tecnologias em Educação**, v. 16, n. 1, p. 1–10, 2018.

RAFFAGNATO, K. K. C. S. Leitura na era digital: Desafios e possibilidades para a formação do leitor no século XXI. **International Integrate Scientific**. v 5, n 49, Julho/2025. Disponível em: <https://iiscientific.com/artigos/d43cde/>. Acesso 10 dez. 2025.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIBEIRO, V. L. L. A escrita e as práticas escolares: algumas provocações a partir das tecnologias digitais. In: ROJO, R. (org.). **Escrita e escolarização: velhas e novas perguntas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 15-38.

ROJO, R. H. **Escola e os multiletramentos: novas práticas de letramentos, multiletramentos e letramentos digitais**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. Cultura digital e ensino de Língua Portuguesa. In: CERNY, R.; RAMOS, E. M. F.; BRICK, E. M.; OLIVEIRA, A. S.; SILVA, M. R. (orgs.). **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta (Ebook)**. Florianópolis, SC: UFSC – CED – NUP, 2017. p. 208-226. Disponível em: https://nupced.paginas.ufsc.br/files/2017/06/PDF_Formacao_de_Educadores_na_Cultura_Digital_a_construcao_coletiva_de_uma-proposta3.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

ROJO, R. **Multiletramentos: a construção de sentidos na escola e no cotidiano**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Sequências didáticas para o letramento acadêmico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, M. M. dos; SOUZA, N. N. de. O uso dos memes como instrumento de ensino para alunos do ensino fundamental. **Porto sas Letras**, v.5, n.2, p.78–89, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/7593>. Acesso em 10 dez. 2025.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. V. **Letramentos ideológicos: alfabetização e práticas de letramento**. Tradução de Ana Maria B. Kleiman. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 23. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

VITÓRIA, Bárbara Zacher. Sobre memes e mimimi: letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais. 2019. 231 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

WITTKE, Cleide Inês. A inclusão de projetos, de práticas didáticas e de transposição didática na formação docente. **Revista Leitura**, [S. l.], v. 1, n. 60, p. 4–20, 2018. Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/revistaleitura/article/view/5259>. Acesso em: 14 fev. 2025.

APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Considerando as limitações encontradas na análise do material didático analisado, o produto educacional foi produzido sob a forma de sequência didática, que é constituída por reflexões teóricas e uma sequência didática sobre o gênero meme.



EM13LGG702

Refere-se à capacidade de avaliar o impacto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na formação do indivíduo e em suas práticas sociais, promovendo o uso crítico dessas mídias na seleção, compreensão e produção de discursos em ambientes digitais.

EM13LGG706

Se refere à capacidade de compreender e explorar o conceito de multimodalidade como sistemas ou recursos que as pessoas mobilizam na construção de sentidos (imagem, palavra, som, gestos etc.) nas práticas sociais que envolvem tecnologias digitais. Isso implica em analisar como as diferentes linguagens (visuais, sonoras, textuais) se combinam nas tecnologias digitais para criar significado e como os usuários interagem com essas produções.versos contextos

Assim, ao propor o estudo e a produção de memes no Ensino Médio, esta sequência didática busca não apenas desenvolver habilidades linguísticas, mas também formar sujeitos críticos, capazes de participar ativamente das práticas discursivas contemporâneas, compreendendo o funcionamento dos gêneros digitais e posicionando-se de maneira consciente, reflexiva e socialmente situada.

Dessa forma, esta sequência didática tem por objetivo geral orientar professores de ensino médio para realizar atividades que possam desenvolver a capacidade dos estudantes de compreender, analisar e produzir memes como gênero digital multimodal, explorando de forma ética, responsável e criativa as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), avaliando seus impactos nas práticas sociais e reconhecendo os recursos multimodais na construção de sentidos.

Aula 1

Introdução ao gênero meme

Objetivos

- Reconhecer o meme como gênero textual digital;
- Discutir sua circulação nas redes sociais e seu papel nas práticas comunicativas.

Trocando ideias

Caro professor, é importante antes de iniciar a sequência de aulas, fazer uma síntese conceitual sobre o gênero discursivo meme. O meme, enquanto gênero discursivo da cultura digital, tem sua origem em um conceito da biologia. O termo foi criado por Richard Dawkins, em 1976, no livro *O Gene Egoísta*. Nessa obra, o biólogo cunhou a palavra *meme* a partir do grego *mimeme* ("aquilo que é imitado"), para explicar como ideias, comportamentos e símbolos culturais se espalham entre as pessoas de maneira semelhante à forma como os genes transmitem características biológicas.

O meme circula principalmente nas redes sociais e combina diferentes linguagens, como imagem, texto, som ou vídeo para socializar mensagens de forma rápida, criativa e muitas vezes bem-humorada. Mais do que entretenimento, os memes funcionam como uma forma de expressão cultural: comentam acontecimentos, criticam situações sociais ou políticas e permitem que as pessoas compartilhem pontos de vista de maneira acessível e divertida.

Para entender os memes, é importante considerar o conceito de multimodalidade. Isso significa reconhecer que na produção desse gênero não se usam apenas palavras, uma vez que se misturam vários recursos de linguagem, tais como imagens, cores, gestos, sons e textos. É importante ressaltar que a imagem sozinha ou o texto sozinho não teriam o mesmo efeito. É a relação entre eles que gera humor, crítica ou ironia.

Nesse cenário, também aparece o conceito de Pedagogia dos multiletramentos que parte do pressuposto de que hoje não basta saber ler e

escrever no formato tradicional; é preciso compreender e produzir textos em diferentes linguagens e mídias. Além disso, os multiletramentos destacam a importância de valorizar a diversidade cultural e os modos de expressão que surgem com as tecnologias digitais. Assim, quando trabalhamos com memes em sala de aula, ajudamos os estudantes a desenvolverem uma leitura crítica e criativa do mundo digital, aprendendo a interpretar e produzir sentidos com autonomia e responsabilidade.



Vídeo sugerido:

<https://youtu.be/JthhcXP5XAE?si=m-f8l0ee5DAQMpNO>

1º Momento: introdução do conceito do gênero meme

15 min

Professor(a), organize a sala em U e faça a projeção de um meme. Damos a sugestão a seguir, mas o professor pode escolher de acordo as características da turma. Faça perguntas provocativas, lembrando que, tais perguntas devem ter um objetivo claro.

Figura 1 - Meme Amiga



Fonte: CHLOE [s.d]

Após a projeção do meme, sugerimos as seguintes perguntas:

- Que tipo de texto é esse?
- Qual propósito enunciativo esse texto pode cumprir?
- Como esse texto é constituído? O que chama atenção nesse texto? Observe os recursos linguísticos e semióticos explorados pelo meme.
- Onde estes textos circulam?
- Vocês já viram outra versão desse texto?

2º Momento: Conceituação teórica

10 min

Neste momento, caro(a) professor(a), o objetivo é introduzir a história e o conceito de meme, compreendendo-o como um gênero discursivo característico da cultura digital. É importante ressaltar que o meme não se limita ao humor: ele é uma forma de comunicação que combina elementos verbais e visuais para expressar ideias, críticas e emoções de maneira rápida e acessível.

Explique aos estudantes que o termo “meme” foi originalmente utilizado pelo biólogo Richard Dawkins (1976) para designar uma unidade de transmissão cultural, uma ideia que se espalha entre as pessoas. Na internet, esse conceito foi ressignificado, passando a representar conteúdos compartilháveis que se transformam conforme circulam nas redes sociais.

Destaque também a relação do gênero com as redes sociais digitais, em que a rapidez na circulação e a possibilidade de reinterpretação pelos usuários fazem parte de sua natureza interativa e colaborativa.

Por fim, relacione o estudo do meme aos conceitos de multimodalidade e multisssemiose, enfatizando que esses textos articulam diferentes modos de linguagem — imagem, escrita, cor, expressão facial, tipografia e movimento — para produzir sentidos. Essa compreensão ajuda o aluno a perceber que interpretar memes exige uma leitura que vai além do texto verbal, envolvendo elementos visuais, culturais e contextuais.

Para fechar a contextualização teórica, professor, apresente um vídeo sobre o gênero meme.

**Vídeo sugerido:**

<https://www.youtube.com/watch?v=JthcxP5XAE>

3º Momento: Análise coletiva

15 min

Caro(a) professor(a), faça a projeção dos dois memes e a seguir conduza a análise por meio de perguntas motivadoras:

Meme 1: Contextualizando

Figura 2 - Meme Mona Lisa



Fonte: Lovcell [s.d.]

Inicialmente, professor(a), pergunte aos alunos se conhecem a imagem original a partir da qual o meme foi produzido. Se possível, faça também a projeção da obra Mona Lisa, de Leonardo da Vinci e faça a contextualização da obra:



Mona Lisa ("Senhora Lisa") também conhecida como **A Gioconda** (em italiano: **La Gioconda**, "a sorridente"; em francês, **La Joconde**) ou ainda **Mona Lisa del Giocondo** ("Senhora Lisa esposa de Giocondo") é a mais notável e conhecida obra de Leonardo da Vinci, um dos mais eminentes homens do Renascimento italiano.

Sua pintura foi iniciada em 1503 (terminando-a três ou quatro anos mais tarde) e é nesta obra que o artista melhor concebeu a técnica do sfumato. O quadro representa uma mulher com uma expressão introspectiva e um pouco tímida. O seu sorriso restrito é muito sedutor, mesmo que um pouco conservador. O seu corpo representa o padrão de beleza da mulher na época de Leonardo. Este quadro é provavelmente o retrato mais famoso na história da arte, senão o quadro mais famoso e valioso de todo o mundo. Poucos outros trabalhos de arte são tão controversos, questionados, valiosos, elogiados, comemorados ou reproduzidos.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Mona_Lisa

Procure chamar a atenção dos estudantes para as cores, a expressão facial e os gestos e a seguir, faça perguntas provocadoras. Damos algumas sugestões:

- O que muda no sentido original da obra da Mona Lisa quando o rosto e a posição dos braços são alterados?
- Esse meme quebra expectativas sobre arte clássica. Que efeito se cria quando algo considerado "nobre" vira uma piada cotidiana?
- O texto sugere um conflito social. Quem é o alvo da crítica? O que significa "cuidar da sua vida" nesse contexto?

- Há ironia nessa fala? Como a expressão do rosto reforça o sarcasmo?
- Esse meme depende de repertório cultural para ser entendido (conhecer a Mona Lisa)? Que grupos podem não entender?

Análise do Meme 1 — “VC DEVEIA CUIDAR DA SUA VIDA”

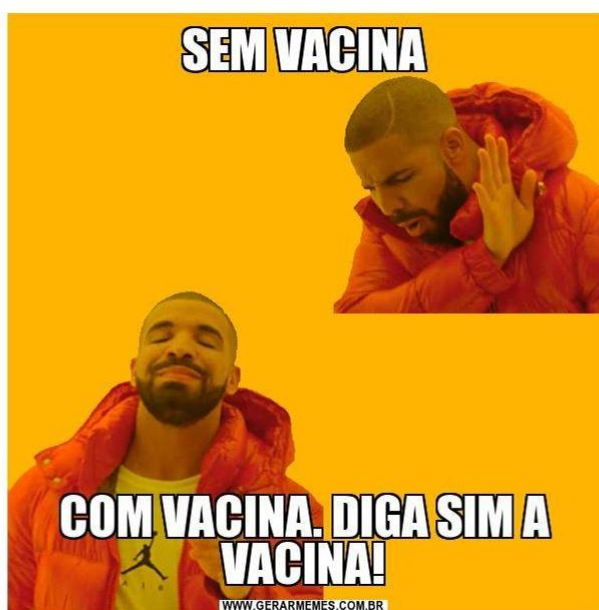
Esse meme apresenta uma releitura da famosa pintura *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, cuja imagem é modificada para ganhar um aspecto humorístico e contemporâneo. A frase “VC DEVEIA CUIDAR DA SUA VIDA” cria um tom irônico e de crítica a comportamentos comuns nas redes sociais, como a curiosidade excessiva ou o julgamento da vida alheia.

A intertextualidade com uma obra clássica da arte reforça o contraste entre o erudito e o popular, mostrando como a cultura digital se apropria de referências históricas para criar novos sentidos. Assim, o humor serve como meio de reflexão sobre atitudes cotidianas, questionando o hábito de se preocupar com a vida dos outros.

Meme 2: Contextualizando

Inicialmente, professor(a), pergunte aos alunos se conhecem o artista que aparece no meme e se conseguem determinar em que período o meme circulou nas redes sociais. Após, faça a contextualização do meme.

Figura 3 - Meme Vacina



Fonte: Gerarmemes [s.d.]

Quem é Aubrey Drake Graham?

Nascido em Toronto, 24 de outubro de 1986), conhecido simplesmente como Drake, é um rapper, compositor, produtor musical, ator e empresário canadense. Inicialmente ganhou reconhecimento como ator na série de televisão de drama adolescente Degrassi: The Next Generation, no início dos anos 2000, iniciou sua carreira musical de forma independente em 2006, e após reconhecimento, assinou com a Young Money Entertainment em 2009. Ele também trabalha com a Universal Motown e é o fundador da gravadora OVO Sound, Drake está entre os artistas musicais mais vendidos do mundo, com mais de 170 milhões de músicas vendidas nos Estados Unidos pela Recording Industry Association of America. Ele ganhou cinco prêmios Grammy, seis American Music Awards, 39 Billboard Music Awards, dois Brit Awards e três Juno Awards. Ele alcançou 13 hits número um na Billboard Hot 100, um recorde conjunto para o maior número de singles número um por um artista solo masculino (empatado com Michael Jackson). Em 2024, a Billboard elegeu Drake como a quarta maior estrela pop do período 2000-2024], sendo ele o artista masculino, o rapper e o canadense mais bem posicionado no top 25 das maiores estrelas pop desses 25 anos elaborado por aquela importante publicação.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Drake>

Feita a contextualização, proponha um debate a partir de perguntas provocadoras. Seguem alguns exemplos:

- Como a imagem de Drake virou um “template” universal de memes na internet?
- O meme possui um posicionamento claro sobre vacinação. Que argumentos ele usa? Racionais ou emocionais?
- Por que esse formato visual (rejeita/aceita) é eficiente para contraposições rápidas?
- Como a cor de fundo e a expressão corporal reforçam a mensagem?
- Qual é o provável contexto histórico do meme?

Análise do Meme 2 — “SEM VACINA / COM VACINA, DIGA SIM À VACINA!”

Inspirado no formato amplamente difundido do “meme do Drake”, este exemplo utiliza duas imagens contrastantes para expressar uma opinião favorável à vacinação. A primeira imagem, com o gesto de recusa, representa a negação ou a desinformação sobre as vacinas; já a segunda, com expressão de aprovação, valoriza a importância da imunização.

Durante o contexto da pandemia de COVID-19, a circulação de informações e desinformações nas redes sociais teve grande impacto nas percepções sociais sobre a vacina. Diversos grupos e setores da sociedade propagaram discursos contrários à vacinação, apoiando-se em argumentos pseudocientíficos e teorias conspiratórias, o que ampliou a necessidade de campanhas públicas de conscientização.

Nesse cenário, os memes se destacaram como uma forma de resistência discursiva e de educação informal, mobilizando elementos de linguagem visual e textual para reforçar mensagens de saúde pública. O humor, aliado à simplicidade e à repetição de um modelo conhecido, facilitou a disseminação de posicionamentos críticos e de incentivo à vacinação, tornando o discurso acessível, engajador e socialmente relevante.

**Fique ligado!**

Neste momento, caro(a) professor(a), é importante relacionar os memes aos diferentes contextos sociais e históricos, bem como às intertextualidades que podem apresentar. Explique aos estudantes que essas relações são fundamentais para compreender o sentido e a intenção da mensagem.

Os memes, ao utilizarem imagens conhecidas e combinações de linguagens verbais e visuais, revelam opiniões, críticas ou posicionamentos sobre temas atuais — como comportamento social, ciência e saúde pública. Assim, interpretar um meme requer reconhecer tanto o contexto em que foi criado quanto os elementos culturais e discursivos que ele mobiliza.

**O que queremos?**

Ao analisar esses memes, o professor pode instigar os estudantes a compreender como os textos digitais refletem valores, crenças e posicionamentos sociais. Além disso, é possível discutir como o uso da ironia, da paródia e da intertextualidade contribuem para a construção de sentidos. Dessa forma, o trabalho com memes na sala de aula amplia as práticas de leitura e escrita, promovendo o desenvolvimento de uma leitura crítica e contextualizada das linguagens contemporâneas.

4º Momento: Reflexão Final

5 min

Professor(a) proponha neste momento a produção de uma nuvem de palavras (sugira aplicativos Wordclouds.com, Mentimeter, Canva) com as respostas as seguintes questões:

- O que aprendemos sobre o gênero meme?
- Criar memes é só “brincadeira” ou também é uma forma de comunicação cultural?
- A partir de que situações o meme pode ser “construído”?

Aula 2

Evolução e características dos memes

Objetivos

- Identificar a origem e a evolução dos memes na internet;
- Mapear características linguísticas e semióticas (humor, ironia, intertextualidade).

Trocando ideias

Professor(a), uma das características mais marcantes do gênero *meme* é a sua capacidade de replicação e transformação. Uma mesma imagem pode ser reutilizada inúmeras vezes, ganhando novos sentidos conforme é adaptada a diferentes contextos e intenções comunicativas.

Explique aos estudantes que essa dinâmica faz parte do processo de *ressignificação*, isto é, da atribuição de novos significados a partir de usos diversos. Ao modificar o texto, o contexto ou até mesmo a imagem original, o autor do meme constrói novas leituras e propõe reflexões ou críticas sobre temas atuais, comportamentos sociais e acontecimentos culturais.

Dessa forma, o meme se torna um texto vivo, que circula, se transforma e se atualiza constantemente nas redes, expressando a criatividade e a visão de mundo de quem o produz e compartilha. Essa característica o aproxima das práticas sociais contemporâneas de leitura e escrita, marcadas *pela interatividade, pela multimodalidade e pela colaboração*.

1º Momento: Introdução

15 min

Faça a projeção da imagem a seguir:

Figura 4 - Meme Menino do Raça Negra



Fonte: MENINO fã de Raça Negra no Programa Silvio Santos [s.d.]

Nesse momento, caro (a) professor (a), faça perguntas aos alunos, objetivando explorar os sentimentos que a imagem suscita. Damos algumas sugestões:

- Qual é a característica mais marcante da imagem?
- Em que situações cotidianas essa imagem pode ser utilizada?
- Quais as palavras que você relacionaria a esta imagem?



O que queremos?

Neste momento, é interessante que os estudantes percebam a fisionomia de uma criança chorando e as mãos postas em formato de súplica. Os olhos marejados denotam tristeza. É importante perceber que essa imagem pode relacionar-se com dificuldades enfrentadas na vida como uma frustração, decepção ou perdas. Deve-se ressaltar como a mesma imagem pode ter significados diferentes dependendo do contexto e do texto que acompanha.

2º Momento: Contextualização da imagem

5 min

Caro(a) professor(a), faça uma contextualização da imagem. Utilize as informações a seguir:

O meme do "garoto do Raça Negra" surgiu a partir de uma cena exibida no Programa Silvio Santos, no início dos anos 2000. Um menino chamado Luís Sales, de apenas 4 anos, era fã da banda Raça Negra e participou de uma brincadeira no palco. Quando a música começou a tocar, ele ficou muito emocionado e chorou de verdade. Naquele momento, o choro era sincero: expressão de alegria, emoção e surpresa. Porém, com a popularização da internet e das redes sociais, a cena foi resgatada em vídeos, figurinhas e montagens, transformando-se em meme. O que antes era um episódio de emoção pessoal passou a ser usado para situações de humor. Hoje, o meme é aplicado em contextos como exagero de tristeza ou sofrimento amoroso, nostalgia (lembranças da infância ou de músicas antigas), além de situações do cotidiano em que alguém "dramatiza" além da conta.

3º Momento: Identificando a resignificação

15 min

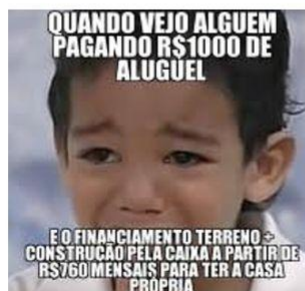
Professor(a), após a contextualização, faça a projeção da imagem dos memes a seguir:

Figura 5 - Meme Enem



Fonte: Gerarmemes [s.d.]

Figura 6 - Meme Aluguel



Fonte: Gerarmemes [s.d.]

Proponha aos estudantes as seguintes reflexões:

- Quais as mudanças foram feitas na estrutura da imagem?
- Qual a característica principal da imagem que é explorada nos memes?
- Como essa característica é explorada no texto verbal?
- Quais os contextos sociais que são explorados nos memes?
- Esse meme provoca mais riso ou empatia? Por quê?
- Qual a diferença entre o significado original e o resignificado da imagem?

**O que esperamos?**

Com esse conjunto de questões, espera-se que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica do processo de resignificação dos memes, reconhecendo que os sentidos produzidos não são naturais nem neutros, mas construídos a partir de escolhas linguísticas, visuais e contextuais. Ao analisar as alterações na estrutura da imagem, a exploração de suas características expressivas e a relação entre linguagem verbal e não verbal, os alunos passam a compreender como se organiza o efeito de humor próprio desse gênero digital.

Ao mesmo tempo, as perguntas conduzem os estudantes à identificação dos contextos sociais mobilizados nos memes, favorecendo a leitura dos discursos presentes nas práticas digitais de seu cotidiano. A reflexão sobre o predomínio do riso ou da empatia, bem como sobre a diferença entre o sentido emocional original e o novo sentido humorístico atribuído à imagem, contribui para o desenvolvimento do letramento multimodal e crítico, ampliando a capacidade dos alunos de interpretar, avaliar e produzir textos de maneira consciente, ética e socialmente situada.

Análise do Meme 1: “Eu quando descobri o tema da redação do ENEM”.

No meme, a imagem de uma criança chorando é associada ao texto “Eu quando descobri o tema da redação do ENEM”. A expressão de desespero é usada de forma exagerada e humorística para representar a reação de muitos estudantes ao se depararem com o tema da redação, momento que costuma gerar nervosismo e ansiedade. A combinação entre o texto e a imagem cria um efeito cômico, pois transforma um sentimento real de apreensão em uma situação engraçada e compartilhável. O meme provoca riso com empatia, já que o público reconhece e se identifica com essa experiência comum no contexto escolar.

Análise do Meme 2: “Quando vejo alguém pagando R\$1000 de aluguel e o financiamento terreno + construção pela Caixa a partir de R\$760 mensais para ter a casa própria”.

Nesse meme, a mesma imagem do menino chorando é acompanhada do texto “Quando vejo alguém pagando R\$1000 de aluguel e o financiamento terreno + construção pela Caixa a partir de R\$760 mensais para ter a casa própria”. A expressão de choro é ressignificada como indignação cômica diante de uma situação financeira considerada incoerente. O humor surge do contraste entre o sofrimento exagerado da criança e a crítica social implícita à má administração do dinheiro. Assim, o meme provoca riso ao mesmo tempo em que reflete sobre hábitos de consumo e questões econômicas do cotidiano.

4º Momento: Produção criativa

20 min

Professor(a), entregue imagens do garoto do meme anterior (*print* do choro ou do momento no palco). Peça aos grupos que criem legendas, figurinhas, post simulado sobre a imagem. Instrua a criar mini-vídeo com memes. Oriente-os que é necessário fazer uma reflexão sobre a situação social representada.

5º Momento: Socialização

5 min

Nesse momento, professor(a), peça aos alunos que façam a apresentação das produções e identifiquem o tema sobre mensagem do meme produzido, humor, crítica e situação social representada nas produções que eles fizeram.

Aula 3

Memes e a intertextualidade

Objetivos

- Revisitar o conceito de intertextualidade e relacioná-lo ao processo de ressignificação;
- Compreender como obras de arte clássicas podem ser ressignificadas em memes, relacionando contexto histórico e cultural, contribuindo para difusão de crítica a papéis sociais determinados.

Trocando ideias

A *intertextualidade*, segundo Bakhtin, filósofo e estudioso da linguagem, é a relação dialógica entre pelo menos dois textos. Ou seja, um texto está sempre dialogando e se comunicando com outros. Essa característica pode ser observada em diferentes gêneros textuais do cotidiano, sejam literários, publicitários ou digitais, como os memes.

A relação entre textos pode se manifestar de duas formas: implícita ou explícita. Na intertextualidade implícita, não há marcas linguísticas diretamente verificáveis; já na explícita, essas marcas podem ser identificadas de forma clara.

Nos memes, a intertextualidade aparece quando eles fazem referência a outros textos, imagens, vídeos ou eventos, seja de forma direta (explícita) ou indireta (implícita). Esse fenômeno também é muito presente nas artes como literatura, pinturas ou escultura, entre outras. Nessas artes, autores dialogam com obras anteriores, estilos, personagens ou contextos históricos, criando novos sentidos ou reinterpretando mensagens antigas.

Assim, tanto na literatura quanto nos memes, a intertextualidade enriquece a compreensão do público, permitindo que o leitor ou usuário reconheça referências, faça conexões e participe ativamente da construção de significado.

1º Momento: Contextualização da obra de arte

10 min

Caro(a) Professor(a), nesse momento faça a projeção do quadro de Vittorio Reggianini, intitulado *Welcome Advances* (em português, "Boas-vindas")

Figura 7 - Quadro *Welcome Advances*



Fonte: Reggianini (1858)

- Qual época você acha que se passa a cena?
- Quais as características da imagem fazem você contextualizar a época?
- O que poderia estar acontecendo na cena?
- Você acha que a moça está receptiva ao diálogo estabelecido com o rapaz? Justifique.

Após essas perguntas respondidas oralmente, Professor(a) faça a contextualização da obra seguindo as informações a seguir:

O quadro de Vittorio Reggianini, intitulado Welcome Advances (em português, "Boas-vindas"), pertence ao século XIX, pois o pintor italiano viveu de 1858 a 1938. O autor é conhecido por retratar cenas da aristocracia europeia, geralmente ambientes refinados, com roupas de época, salões elegantes e encontros sociais. A obra Welcome Advances, bem como outros trabalhos de Reggianini, aborda temas narrativos, frequentemente com mulheres envolvidas em histórias românticas.

Na pintura, vemos uma jovem dama sentada em trajes luxuosos, um homem de pé, galanteador, tentando chamar sua atenção. No contexto da arte, a obra representa a cortesia e os rituais sociais do século XIX, em que a sedução e as relações amorosas seguiam códigos rígidos de etiqueta.

2º Momento: Arte, meme e o intertexto

5 min

Professor(a), nesse momento da aula, você projetará o meme a seguir:

Figura 8 - Meme Namorado



Fonte: Artes Depressão [s.d.]

Caro(a) professor(a), faça uma contextualização da imagem. Utilize as informações a seguir:

- O que a pintura significava originalmente no contexto do século XIX?
- Quais as mudanças visuais em relação ao texto original são apresentadas no meme? Qual a intenção do autor em fazer tais mudanças?
- Como a internet transformou essa cena em piada?
- Que elementos atuais (crush, amizade, rejeição) ajudam a reinterpretar o quadro?

**O que queremos?**

Com essas perguntas, espera-se que os estudantes entendam o conceito de ressignificação e sua relação com contexto cultural. É importante que eles percebam que na arte o quadro era uma representação idealizada da vida aristocrática, enquanto que na cultura digital, a obra se transformou em uma metáfora visual para situações atuais de namoro, “ficada” ou amizade, empoderamento feminino. Esse processo mostra como a internet aproxima o passado do presente, desloca sentidos, a seriedade e formalidade da obra são ressignificadas em humor e ironia, cria intertextualidade. Espera-se também que o estudante perceba o enquadramento do meme que dá destaque as reações da personagem e que notem a importância do texto verbal, principalmente em relação ao humor e a produção de inferência quando a personagem diz “inventaria outra desculpa”. Por essa fala, pode-se entender que estava mentindo, apenas usou um artifício para a desistência do rapaz.

3º Momento: Atividade e reflexão

15 min

Nesse momento, professor(a), abra discussão sobre a importância de o meme levar, por meio da ironia e do humor, a reflexão sobre os papéis sociais. No caso do texto em análise, o papel social da mulher. A partir dessa observação, propomos que você professor, organize uma roda de conversa com as seguintes questões norteadoras:

- Qual é a expectativa social em relação à mulher que aparece no meme? A mulher "deveria" justificar ou se desculpar?
- Por que a resposta final "INVENTARIA OUTRA DESCULPA" causa humor?
- Esse meme reforça ou critica um comportamento social? Qual?
- Em situações reais, você já viu algo parecido? Quem geralmente precisa se justificar?
- Qual é o papel social feminino sugerido ironicamente no meme?

4º Momento: Fechamento

20 min

Professor(a), nesse momento, peça aos alunos que produzam frases que poderiam ser representativas da posição da mulher na situação retratada pelo meme. Após, produzam um mural com as frases.

Aula 4

Meme e a crítica social

Objetivos

- Estabelecer relação entre linguagem humorística e denúncia social identificando críticas sociais presentes em memes e charges relacionados à autonomia feminina.
- Desenvolver senso crítico ao comparar diferentes discursos sobre a mulher, além de refletir sobre as conquistas e permanências das desigualdades de gênero na atualidade.
- Estimular a argumentação oral e escrita a partir de análise de memes.

1º Momento: retomada da aula anterior seguida de atividade de reflexão

15 min

Dando sequência a aula anterior, caro (a) professor(a), separe a turma em grupos heterogêneos, repasse a cada estudante uma folha com os textos a seguir:

Texto I

No Brasil do século XIX, na sociedade patriarcal, as mulheres eram vistas como seres inferiores e estavam, inclusive pela lei, submetidas ao poder masculino, devendo sempre obediência ao pai ou ao marido. Eram consideradas frágeis e incapazes de cuidar de outra coisa que não fossem a casa e a família. Naquela época, toda atuação feminina que fosse exercida fora de casa era criticada, vista com maus olhos.

<https://www.institutoela.org.br/post/mulheres-guerreiras-no-brasil-entre-o-final-do-s%C3%A9culo-xix-e-in%C3%ADcio-do-s%C3%A9culo-xx>

Texto II

Figura 9 - Charge "No meu tempo"



Fonte: SINDAE (2020)

Após a leitura do texto e a análise da charge, relacione com o meme discutido anteriormente sobre a mulher que "inventaria outra desculpa". Responda às perguntas:

- Hoje, as mulheres demonstram mais autonomia nas relações amorosas?
- Quais mudanças sociais você percebe quando se compara os papéis femininos do passado com os atuais?
- Na charge, tanto a mulher idosa quanto a jovem afirmam que lutam por direitos. Isso indica avanço ou estagnação?

Professor(a), peça que os estudantes comentem exemplos reais em que as mulheres demonstrem mais autonomia nas relações amorosas e no campo profissional (da mídia, redes sociais ou vivências do cotidiano). Questione se a liberdade de escolha existe realmente hoje? Com base na leitura da charge, solicite aos estudantes que justifiquem o que mostra que, apesar das conquistas, ainda há desigualdade no tratamento dado as mulheres.

2º Momento: Atividade de produção de texto

25 min

Pensando no papel da mulher do século XIX e nos tempos atuais, como o meme em análise colabora para um maior empoderamento feminino? Escreva um pequeno texto dissertativo para justificar sua opinião.

3º Momento: Socialização

10 min

Peça alguns estudantes, dois ou três, que leiam os textos produzidos e feche a aula com a seguinte reflexão?

De que maneira um gênero discursivo digital como o meme pode colaborar com a mudança de postura em relação a temas importantes em nossa sociedade?



O que queremos?

Espera-se que os estudantes reconheçam os memes como forma de linguagem crítica que se insere em várias camadas sociais compreendam que a luta pelos direitos e que sejam capazes de argumentar com autonomia tendo por base as transformações sociais observadas. Também se espera que consigam relacionar o discurso humorístico à crítica social através da relação entre gêneros e propor mudanças por meio de argumentos válidos.

Trocando ideias

Professor(a), nas aulas 5 e 6 desta Sequência Didática, analisaremos o meme como estratégia argumentativa como já iniciada na aula anterior. Lembrando que na cultura digital contemporânea, o meme se consolidou como uma das formas mais ágeis e influentes de circulação de argumentos. Como já observamos nessa sequência de atividades, sua estrutura combinando imagem e texto cria mensagens rápidas, de alto impacto emocional e facilmente compartilháveis, mobilizando humor, ironia e referências culturais para expressar pontos de vista. Ao condensar ideias complexas em formatos curtos e reconhecíveis, o meme participa de disputas simbólicas, reforça posicionamentos e provoca reflexão sobre temas sociais, políticos e comportamentais. Essa capacidade argumentativa não se dá apenas pelo que é dito, mas por como a mensagem é construída de maneira multimodal, acionando repertórios coletivos e exigindo do leitor conhecimentos prévios para captar o sentido crítico embutido. Assim, o meme ultrapassa a função de entretenimento e se afirma como uma estratégia discursiva poderosa, que influencia percepções, negocia significados e contribui para a formação de opiniões no ambiente digital. Para fomentar essa característica dos memes, vamos utilizar dois temas: sustentabilidade e a política.

Aula 5

Memos e a sustentabilidade

Objetivos

- Analisar criticamente memes como gêneros discursivos multimodais;
- Compreender como os memes podem atuar como instrumentos de conscientização e crítica social sobre o meio ambiente;
- Estimular a reflexão sobre atitudes sustentáveis no cotidiano;
- Produzir textos (digitais ou escritos) que relacionem humor e crítica social.

Trocando ideias

Caro(a) professor(a), nessa aula, propomos ampliar a capacidade crítica dos estudantes por meio do trabalho com gêneros textuais multimodais, ou seja, textos que combinam diferentes modos de linguagem verbal, visual, sonora, gestual e espacial na construção de sentidos.

O conceito de multimodalidade refere-se justamente à presença e à interação diferentes modos de significar em um mesmo texto, exigindo do leitor uma desses leitura mais ampla e integrada. Já a noção de multissemiose está relacionada à diversidade de sistemas de signos (palavras, imagens, sons, cores, movimentos, gestos) que compõem esses textos e produzem múltiplos sentidos quando articulados entre si.

Partindo do gênero meme, já explorado nas aulas anteriores como forma de expressão humorística e crítica, iremos agora inserir o curta-metragem *A Terra* como recurso de sensibilização e aprofundamento temático. Essa combinação entre gêneros possibilita que o aluno perceba como diferentes linguagens (a audiovisual e a digital) abordam o mesmo tema, o cuidado com o planeta, de modos complementares. O curta mobiliza a emoção e a empatia, enquanto o meme provoca reflexão por meio da ironia e do humor.

Ao articular essas produções, pretendemos desenvolver a leitura crítica e sensível de textos multissemióticos, ampliando a compreensão de que as mensagens que circulam socialmente são construídas pela interação entre

palavras, imagens, sons e emoções. Assim, esta aula busca fortalecer a consciência ecológica, a cidadania digital e a competência leitora dos estudantes diante das múltiplas linguagens do mundo contemporâneo.

1º Momento: Introdução

5 min

Nesse momento, professor(a), inicie a aula perguntando aos estudantes se além do tema relacionado ao papel da mulher na sociedade, os memes podem trazer outros assuntos relacionados às questões sociais.

2º Momento: Análise dos memes

15 min

Em seguida, projete os memes abaixo:

Figura 10 - Meme “Pensamento”



Fonte: Geramemes [s.d.]

Figura 11 - Meme “Aquecimento Global”



Fonte: Geramemes [s.d.]

Professor(a), explique aos alunos o que é a empresa de consultoria ZERO CARBONO que divulgou os memes. Use o texto retirado do site da instituição. Lembre-se que essa contextualização é muito importante para a leitura do texto.

Carbono Zero é uma consultoria especializada em **neutralização de carbono**, planejamento e implementação de ações que visam a **adoção de práticas sustentáveis e acessíveis** para sua organização. Auxiliamos no monitoramento, controle, análise e melhoria dos diversos parâmetros ambientais, como consumo de água, energia elétrica, gás, emissão de CO₂ e outras variáveis específicas de seus processos. Queremos contribuir com a transformação de sua empresa e do planeta!

Nossa Missão: A missão da **Carbono Zero** é a de oferecer soluções personalizadas em sustentabilidade e neutralização de carbono, pautadas em conhecimento técnico e inovação para cada um de nossos clientes.

<https://carbonozero.eco/compensar-pegada-carbono-zero>

A seguir, sugerimos as perguntas orientadoras:

- Vocês conhecem as pessoas que estão na imagem?
- Como o texto verbal se relaciona com as imagens?
- Como poderia relacionar a missão da instituição com a proposta crítica dos memes apresentados?
- No meme 1 vocês conseguem ver uma visão estereotipada do homem e da mulher? Estabeleça uma relação com o meme estudado na aula 4.
- No meme 2 há uma sequência temporal. Como a imagem determina essa sequência?

3º Momento: Atividade de produção de texto

20 min

Apresente o curta-metragem “A Terra” disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tjvL8FP1IU>. Após a exibição, conduza uma roda de conversa com as perguntas orientadoras:

- O que mais chamou atenção no vídeo?
- Como cada um de nós pode ser responsável por manter o meio ambiente saudável?
- De que forma o avanço tecnológico pode contribuir para isso?

Professor(a), após as perguntas orientadoras, proponha a produção de um texto coletivo (pode ser uma carta aberta, manifesto ou proposta de ação sustentável). Oriente a estrutura:

- Introdução: referência ao curta e à discussão feita;
- Desenvolvimento: reflexões sobre responsabilidade ambiental e papel da tecnologia;
- Conclusão: compromissos e ações possíveis no contexto escolar e social.

4º Momento: Socialização e encerramento

10 min

Professor(a), promova a leitura ou apresentação do texto coletivo e encerre a aula reforçando a ideia de que a linguagem, seja por meio do meme ou de outros gêneros, pode ser uma ferramenta de conscientização e transformação social.



O que queremos?

Espera-se que, ao utilizar pessoas vistas como engajadas ou admiradas, meme se apoie em um repertório sociocultural compartilhado, tornando a crítica mais próxima e persuasiva. Além disso, busca-se que os estudantes compreendam que os memes se apropriam de imagens públicas e culturais para construir humor e crítica social, analisando como e com que efeito essa apropriação influencia a recepção do leitor.

Ao relacionar o meme com o curta-metragem “A Terra Disponível”, espera-se que os estudantes percebam que, embora pertençam a gêneros diferentes, ambos utilizam recursos multissemióticos — como imagem, som, texto e contexto — para provocar reflexão e promover consciência crítica sobre questões sociais, como o cuidado com o meio ambiente e o impacto das ações humanas e tecnológicas no planeta.

Por fim, espera-se que os estudantes consigam reconhecer a importância do contexto de produção e compreender como as multissemioses e os recursos expressivos empregados pelos autores ampliam o sentido das mensagens e fortalecem a comunicação com o interlocutor.

Aula 6

Analisando o meme “Namorado distraído”

Objetivo

- Refletir criticamente sobre a circulação de memes e imagens na internet, analisando seus impactos sociais, culturais, políticos e éticos.

1º Momento: Introdução

5 min

Nesse momento, professor(a), inicie a aula perguntando aos estudantes se além do tema relacionado ao papel da mulher na sociedade, os memes podem trazer outros assuntos relacionados às questões sociais.

2º Momento: Análise dos memes

15 min

Professor(a), nesse momento você irá projetar a imagem a seguir:

Figura 13 - Foto “Homem com a sua namorada”



Fonte: Guillem (2020)

Explique rapidamente a história da foto que é originalmente uma fotografia de banco de imagens, viralizada com legendas humorísticas. Mostre algumas versões populares do meme, evidenciando como o contexto e os personagens mudam dependendo da legenda.

Contextualização do meme

O meme "Namorado distraído" teve origem em uma fotografia de banco de imagens tirada em 2015 pelo fotógrafo espanhol Antonio Guillem. A imagem fazia parte de um ensaio criado para seu portfólio, com a proposta de representar situações de infidelidade e traição em relacionamentos.

Embora tenha sido produzida em 2015, a fotografia só começou a ganhar notoriedade em janeiro de 2017, quando foi utilizada pela primeira vez como meme em um grupo do Facebook de fãs de rock progressivo da Turquia. Nessa ocasião, os usuários passaram a representar o namorado como o "novo interesse" (por exemplo, o rock progressivo) e a namorada como a "realidade deixada de lado" (como a banda clássica).

A partir de agosto de 2017, o meme viralizou nas redes sociais e passou a ser amplamente usado para simbolizar situações de desatenção, deslealdade ou mudança repentina de interesse. Sua popularidade cresceu rapidamente, gerando inúmeras variações criativas e adaptadas a diferentes contextos culturais e sociais. Em 2018, recebeu o prêmio de Meme do Ano no Shorty Awards. Além disso, em 2019, chegou a estampar a capa da seção de negócios do jornal The New York Times, consolidando-se como um dos memes mais icônicos da cultura digital contemporânea.

Após a contextualização do meme, faça as seguintes perguntas:

- O que vocês percebem na expressão de cada personagem?
- Por que essa imagem se tornou tão viral?
- Vocês conhecem outras versões do meme? Nesse momento, professor, projete, ou peça os estudantes para pesquisarem versões do meme "namorado distraído".
- O fotógrafo Antônio Guillem não tinha a intenção fazer um meme, entretanto, ao disponibilizar a fotografia na rede, a imagem ganhou várias ressignificações. Qual o entendimento que podemos ter desse contexto relacionando às características do meme?



O que queremos?

Espera-se que os alunos reflitam sobre como os memes funcionam dentro da cultura digital. A partir do exemplo da fotografia de Antonio Guillem, as perguntas estimulam a compreensão de que uma imagem, ao ser disponibilizada na internet, pode ganhar novos sentidos que não estavam previstos pelo autor. Assim, o estudante é levado a perceber que os memes são construções coletivas, baseadas na ressignificação e na circulação rápida de conteúdos. As questões também buscam promover a reflexão sobre a perda de controle do autor original diante da cultura participativa das redes sociais, mostrando que, nesse ambiente, o significado das imagens é constantemente recriado pelos usuários. Dessa forma, a atividade aproxima os alunos da ideia de que, na cultura digital, o sentido não é fixo, mas resultado de um processo social e colaborativo e que pode ser utilizado para disseminar ideologias, inclusive políticas.

2º Momento: Meme e a política

25 min

Caro(a) professor (a), nesse momento você deve entregar aos estudantes uma cópia do texto a seguir:

Texto I**Em discurso na ONU, Trump diz que teve 'química excelente' com Lula e afirma que os dois se reunirão na semana que vem**

Presidente dos EUA elogiou Lula durante discurso a líderes de países membros da ONU nesta terça (23). Ele também defendeu sua própria gestão e disse que ONU 'não está nem perto de seu potencial'.

Por [Redação g1](#)

23/09/2025 11h08

O presidente dos Estados Unidos, **Donald Trump**, disse nesta terça-feira (23), durante seu discurso na Assembleia Geral da **ONU**, que se reunirá na semana que vem com o presidente **Luiz Inácio Lula da Silva** para debater as retaliações que os EUA vêm aplicando ao Brasil em reação ao julgamento do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Durante o discurso — no qual ele também exaltou seu próprio governo e criticou a ONU (**leia mais abaixo**) —, **Trump disse que teve "uma química excelente" com o presidente brasileiro, "que pareceu um cara muito agradável"**.

Eu estava entrando (no plenário da ONU), e o líder do Brasil estava saindo. Eu o vi, ele me viu, e nos abraçamos. Na verdade, concordamos que nos encontraríamos na semana que vem", disse Trump. "Não tivemos muito tempo para conversar, tipo uns 20 segundos.

E Trump seguiu com os elogios ao presidente brasileiro.

"Ele parece um cara muito legal, ele gosta de mim e eu gostei dele. E eu só faço negócio com gente de quem eu gosto. Quando não gosto deles, eu não faço. Quando eu não gosto, eu não gosto. Por 39 segundos, nós tivemos uma ótima química e isso é um bom sinal."

Fontes do governo brasileiro confirmaram a reunião entre Trump e Lula na semana que vem, mas não disseram se a conversa ocorrerá ao vivo ou por telefone.

A fala contrasta com a tensa relação que Estados Unidos e Brasil vêm tendo desde julho, quando Trump anunciou tarifas de 50% a produtos brasileiros.

No discurso desta terça, o presidente dos EUA voltou a criticar indiretamente o processo e o Judiciário. Ele afirmou haver **"censura, repressão, corrupção judicial e perseguição a críticos políticos" no Brasil**.

<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2025/09/23/trump-discursa-na-onu.ghtml>

Após a leitura do texto, faça uma contextualização sobre o momento político vivido no ano 2025, principalmente com a elevação das tarifas impostas ao Brasil pelo governo norte-americano.

Após essa contextualização, faça a projeção do seguinte meme, publicado na [Folha de São Paulo](#):

Figura 13 - Meme Lula e Trump



Fonte: ITSASFLECHA (2025)

Sendo feitas a leitura do texto e a projeção dos memes, siga a aula fazendo algumas perguntas aos estudantes. Damos as seguintes sugestões:

- O que muda no sentido da imagem ao inserir os rostos de figuras públicas?
- Qual é a crítica implícita nesse meme?
- Que posicionamentos políticos ou ideológicos podem ser percebidos?
- Como o uso de figuras políticas transforma o meme em um texto argumentativo?

Conclua destacando que o meme, mesmo sendo humorístico, carrega intenções, valores e posicionamentos. Como exemplo, pode ser explorada também a reportagem da revista Superinteressante publicada em 27 de setembro de 2018, cujo acesso se dá pelo link: <https://super.abril.com.br/comportamento/meme-do-namorado-distraido-e-usado-em-publicidade-e-acusado-de-machismo/>

3º Momento: Atividade prática – produção de memes

15 min

Em duplas, professor, proponha aos estudantes que criem uma nova versão do meme do **“Namorado Distraído”**, alterando os rostos ou legendas para representar uma situação social, comportamental ou política. Podem usar ferramentas digitais simples (Canva, Meme Generator, Imgflip) ou desenhar manualmente.

Em um segundo momento, cada grupo deve escrever uma breve explicação sobre a intenção comunicativa de seu meme.

Para finalizar, cada grupo deve expor os resultados (em mural físico ou digital) e promover uma conversa sobre como pequenas mudanças na imagem geram novos sentidos.

O que queremos?

Espera-se que os estudantes desenvolvam a compreensão crítica do papel dos memes como difusores de posicionamentos políticos na cultura digital, identificando impactos sociais, culturais e éticos de imagens que circulam online e exercitando a autoria digital com pensamento reflexivo sobre a comunicação na internet.

Aula 7 e Aula 8

Agência de Fact-Check de Memes: nem tudo que viraliza é verdade: desvendando os sentidos e as manipulações nos memes



Fique ligado!

Caro(a) professor(a), nesse momento, vamos orientar os estudantes a colocar em prática os conhecimentos adquiridos até aqui sobre o gênero meme. Dando ênfase a habilidade EM13LGG701 que se refere à capacidade de o estudante explorar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de maneira ética, responsável, criativa e adequada a diferentes práticas de linguagem em diversos contextos e a habilidade EM13LGG702 que se refere à capacidade de avaliar o impacto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na formação do indivíduo e em suas práticas sociais, promovendo o uso crítico dessas mídias na seleção, compreensão e produção de discursos em ambientes digitais.

Objetivos

- Analisar criticamente memes que circulam nas redes, compreendendo sua dimensão ideológica e ética;
- Desenvolver habilidades de checagem de fatos e leitura crítica de informação digital;
- Produzir um *meme-resposta* que questione ou corrija distorções de sentido presentes em memes existentes;
- Exercitar protagonismo digital e responsabilidade comunicativa.

Aula 7

Investigando os sentidos e checando memes

1º Momento: Introdução e contextualização

10 min

Caro(a) professor(a), relembre os aprendizados das aulas anteriores (funções sociais do meme, humor, intertextualidade, crítica). Mostre novamente um dos memes já trabalhados (ex.: Lula e Trump) e pergunte:

- Vamos lembrar qual mensagem esse meme sugere?
- Podemos considerar que ele representa os fatos com fidelidade?

Neste momento, professor explique a proposta da atividade que é de investigar os sentidos dos memes, descobrindo se há manipulação, exagero ou desinformação. Seremos uma Agência de Checagem.

2º Momento: Formação das equipes e seleção dos memes

10 min

Orientações:

- Divida a turma em grupos de 3 a 5 estudantes.
- Cada grupo escolhe um meme político, social ou cultural. Pode ser trazido pelos alunos ou selecionado pelo professor (recomenda-se preparar 5-6 memes previamente).
- Oriente que anotem:
 - a fonte (onde encontraram);
 - o público-alvo provável;
 - a intenção comunicativa percebida.

3º Momento: Investigação e checagem de veracidade

25 min

Entregue a ficha de análise (em papel ou digital) com perguntas:

- O que o meme afirma ou sugere?
- A imagem é original ou editada?
- A legenda ou dado apresentado é verdadeiro?
- Quais estratégias discursivas o criador usa (ironia, sarcasmo, distorção)?
- Quais são os possíveis efeitos de sentido para o público?

Oriente os alunos a fazerem pesquisas rápidas em sites de checagem (*Aos Fatos, Lupa, Reuters Fact Check*) ou em portais jornalísticos.

Peça que classifiquem o meme como:

- Verdadeiro
- Enganoso
- Falso

Professor(a), circule entre os grupos orientando o raciocínio crítico e lembrando da importância de usar fontes confiáveis.

4º Momento: Fechamento da aula

5 min

Cada grupo apresenta brevemente o meme escolhido e sua classificação.

O professor retoma as perguntas:

- O que descobrimos sobre o poder de persuasão dos memes?
- Como podemos reagir a conteúdos enganosos nas redes?

Explique que, na próxima aula, eles irão produzir um novo meme-resposta; uma versão crítica e ética do meme analisado.

Aula 8

Produzindo o meme-resposta e socializando resultados

1º Momento: Retomada e planejamento da criação

10 min

Caro(a) professor (a), retome brevemente as conclusões da aula anterior. Reforce a ideia central de que a intenção agora é responder criticamente aos memes manipuladores, criando novas versões que provoquem reflexão. Mostre um exemplo de meme-resposta (por exemplo, um meme que desfaça um estereótipo, ou que transforme ironia em crítica construtiva).

Oriente cada grupo a planejar:

- Que mensagem veiculam?
- Que tipo de humor usarão (ironia, paródia, crítica)?
- Que público desejam atingir?

2º Momento: Produção do meme-resposta

20 min

Nesse momento, os grupos criam seus memes autorais utilizando ferramentas digitais (*Canva, Imgflip, PowerPoint, celular*).

Circule entre os grupos orientando quanto a:

- Clareza da mensagem;
- Coerência com o tema investigado;
- Respeito ético e ausência de discursos discriminatórios.

3º Momento: Apresentação e debate

20 min

Cada grupo apresenta:

1. O meme original analisado;
2. A classificação (verdadeiro/enganoso/falso);
3. O *meme-resposta* produzido;
4. A explicação da estratégia discursiva usada.

**Dica:**

Publique os memes produzidos nas redes sociais da escola.

Promova um breve debate a partir das seguintes perguntas motivadoras:

- Como o humor pode ser usado para informar, e não manipular?
- O que aprendemos sobre nosso papel como leitores e produtores de conteúdo digital?

Avaliação (para as duas aulas)

Critérios sugeridos:

Aspecto	Descrição	Peso
Análise crítica	Capacidade de identificar intencionalidade e manipulação	30%
Pesquisa e argumentação	Uso de fontes confiáveis e justificativa da checagem	25%
Criação autoral	Clareza e criatividade do meme-resposta	25%
Trabalho em grupo e participação	Colaboração, engajamento e respeito às opiniões	20%

Reflexão final:



Como minha forma de consumir e compartilhar memes mudou depois dessa sequência?

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARTES DEPRESSÃO. **Imagem**. Facebook, [s.d.]. Disponível em: <https://facebook.com/ArtesDepressao>. Acesso em: 9 fev. 2026.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 5 jun. 2025.
- CAMINHOS DA LINGUAGEM. **Estudos sobre o meme**. YouTube, [s. l.], [s. d.]. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jthhcXP5XAE>. Acesso em: 9 fev. 2026.
- CARBONO ZERO. **Consultoria especializada em neutralização de carbono**. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://carbonozero.eco/compensar-pegada-carbono-zero>. Acesso em: 9 fev. 2026.
- CARNIEL, F.; RUGGI, L.; OLIVEIRA RUGGI, J. de. Gênero e humor nas redes sociais: a campanha contra Dilma Rousseff no Brasil. **Opinião Pública**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 526-552, set./dez. 2018.
- CHAGAS, Viktor; FREIRE, Fernanda Alcântara; RIOS, Daniel; MAGALHÃES, Dandara. A política dos memes e os memes da política: proposta metodológica de análise de conteúdo de memes dos debates eleitorais de 2014. **Intexto**, Porto Alegre, n. 38, p. 173-196, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/63892>.
- CHLOE. **Imagem**. Facebook, [s.d.]. Disponível em: <https://facebook.com/cchorosa.com.br>. Acesso em: 9 fev. 2026.
- COSTA-HÜBES, T. da C.; BAUMGÄRTNER, C. T. **Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais**. Cascavel, PR: Assoeste, 2009.
- DAWKINS, R. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001. (Coleção O Homem e a Ciência, v. 7).
- DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas; União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.
- DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, [s.d.].
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- G1. **Trump diz que teve “química excelente” com Lula e anuncia encontro**. G1, 23 set. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2025/09/23/trump-discursa-na-onu.ghtml>. Acesso em: 9 fev. 2026.
- GERARMEMES. **Gera memes**. Disponível em: <http://www.geramemes.com.br>. Acesso em: 9 fev. 2026.
- GERARMEMES. **Sem vacina, com vacina. Diga sim à vacina!**. Gerador de Memes Online. Disponível em: <https://www.gerarmemes.com.br/meme/1259740-sem-vacina-com-vacina-diga-sim-a-vacina>. Acesso em: 9 fev. 2026.
- GODOY, E. C. **Memes na internet: uma análise da produção, dos usos e dos sentidos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. DOI: 10.11606/D.27.2020.tde-26032021-153916.

GUILLEM, Antonio. **Disloyal homem com sua namorada menina olhando para outro**. iStock, 2020. Disponível em: <https://www.istockphoto.com/br/foto/disloyal-homem-com-sua-namorada-menina-olhando-para-outro-gm493656728-77018851>.

HISTÓRIAS MÁGICAS. **A terra: curta-metragem sobre o meio ambiente**. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tjvL8FP1IU>. Acesso em: 9 fev. 2026.

INSTITUTO ELA. **Mulheres guerreiras no Brasil, entre o final do século XIX e início do século XX**. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.institutoela.org.br/post/mulheres-guerreiras-no-brasil-entre-o-final-do-s%C3%A9culo-xix-e-in%C3%ADcio-do-s%C3%A9culo-xx>. Acesso em: 9 fev. 2026.

ITSAFLECHA. (@itsaflecha). **(imagem)**. 6 out. 2025, 15:59. Tweet. Disponível em: <https://x.com/itsaflecha/status/1975274678433317193>.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LOVECELL. **Figurinha #134153**. Disponível em: <https://lovecell.com.br/figurinhas/134153>. Acesso em: 8 fev. 2026.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MENINO fã de Raça Negra no Programa Silvio Santos. Vídeo publicado por Zé Loyola. [S. l.: s. n.], [s. d.]. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ScEagGNVPho>.

RECUERO, Raquel da Cunha Recuero da Cunha. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. **Revista Famecos**, [S. l.], v. 14, n. 32, p. 23-31, 2008. DOI: 10.15448/1980-3729.2007.32.3411. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/3411>

REGGIANINI, V. **Welcome advances**. [s.l.], 1858. Disponível em: <https://gallerix.org/album/Vittorio-Reggianini/pic/glrX-7366>. Acesso em: 9 fev. 2026.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Sequências didáticas para o letramento acadêmico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SINDAE. **6 de setembro: Dia Internacional de ação pela igualdade da mulher**. [s.l.], 2020. Disponível em: <https://sindae.org.br/noticias/6-de-setembro-dia-internacional-de-acao-pela-igualdade-da-mulher/>. Acesso em: 9 fev. 2026.

SUPERINTERESSANTE. **Meme do namorado distraído é usado em publicidade e acusado de machismo**. Superinteressante, [s.d.]. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/meme-do-namorado-distraido-e-usado-em-publicidade-e-acusado-de-machismo/>. Acesso em: 9 fev. 2026.

WIKIPÉDIA. **Drake**. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Drake>. Acesso em: 9 fev. 2026.

WIKIPÉDIA. **Mona Lisa**. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mona_Lisa. Acesso em: 9 fev. 2026.

