



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



MICHELI ALCARRIA RÉ BRUNERI

**CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA LEITURA
LITERÁRIA: A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO, ANÁLISE
CRÍTICA E MULTILETRAMENTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MARINGÁ
2025

MICHELI ALCARRIA RÉ BRUNERI

**CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA LEITURA
LITERÁRIA: A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO, ANÁLISE
CRÍTICA E MULTILETRAMENTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa
Mestrado Profissional em Letras em
Rede (Profletras) da Universidade
Estadual de Maringá como requisito à
obtenção do Título de Mestre
Profissional em Letras.

Orientadora: Prof. Dr^a. Annie Rose
dos Santos.

MARINGÁ
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) (Biblioteca
Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B894c

Bruneri, Micheli Alcarria Ré

Construção de significados na leitura literária : A importância da interação, análise crítica e multiletramento no ensino fundamental / Micheli Alcarria Ré Bruneri. -- Maringá, PR, 2025.

107 f. : il. color., figs., tabs.

Acompanha produto educacional: Malala na sala de aula : leitura, multimodalidade, e transformação social. 26 f.

Orientadora: Profa. Dra. Annie Rose dos Santos.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional, 2025.

1. Multiletramento. 2. Competência leitora. 3. Sequência didática. 4. Leitura literária.. I. Santos, Annie Rose dos, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 418.4

MICHELI ALCARRIA RÉ BRUNERI

**CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA LEITURA LITERÁRIA: A IMPORTÂNCIA
DA INTERAÇÃO, ANÁLISE CRÍTICA E MULTILETRAMENTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA

PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL



Prof(a) Dr(a) Annie Rose dos Santos (UEM)
ORIENTADORA



Prof(a) Dr(a) Luciana C. F. Dias. Di Raimo (UEM)



Prof(a) Dr(a) Evandro Catelao (UTFPR)
AVALIADOR

APROVADA EM 29/04/2025

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Annie Rose dos Santos, por me orientar com confiança, afeto e grande disposição nas trilhas da interação e dos significados do texto. Grata pela sua orientação preciosa/;

Ao meu marido, Paulo, que foi capaz de suportar todos os meus momentos de estresse durante o processo. Obrigada por fazer parte da minha vida. Gratidão infinita, meu querido;

À minha querida mãe, Valdetete (*in memoriam*), que me ensinou como me reerguer diante das adversidades da vida;

Ao meu pai, Adilson; ao meu irmão, Diego; e a minha cunhada, Ana Clara, pela torcida vibrante;

Aos docentes que integraram a Banca de Qualificação e Defesa: Dra. Luciana Di Raimo e Dr. Evandro Melo Catelão, cujas contribuições foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho;

Aos professores e às professoras do Profletras/UEM, pelos conhecimentos divididos e por contribuírem tanto para minha formação humana e profissional;

Aos colegas de pós-graduação, pelas discussões essenciais que contribuíram para a elaboração deste estudo, pelo companheirismo e apoio que me motivaram a continuar;

Aos alunos do 5º ano B que participaram desta pesquisa, demonstrando interesse e comprometimento nas atividades;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa de estudos durante o mestrado;

A todas e a todos que, de alguma forma, fizeram parte da minha trajetória acadêmica e que, por meio de suas palavras ou ações de apoio, ajudaram a tornar esta conquista possível.

"Um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros. E ao livro que agrada se costuma voltar, lendo-o de novo, no todo ou em parte, retornando de preferência àqueles trechos que provocaram prazer particular."

(Regina Zilberman)

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study (Estudo Internacional de Progresso em Leitura)

DCE – Diretrizes Curriculares do Estado

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UEM – Universidade Estadual de Maringá

GNL – Grupo de Nova Londres

PNE – Plano Nacional de Educação

SD – Sequência Didática

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos módulos da proposta didática.....	46
Quadro 2 – Divisão das aulas e atividades na implementação do material pedagógico.....	53

BRUNERI, Micheli Alcarria Ré. **Construção de significados na leitura literária: a importância da interação, análise crítica e multiletramento no ensino fundamental.** 108 f. Dissertação (Profletras), Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2025.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar e implementar estratégias pedagógicas que busquem ampliar a competência leitora de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental com vistas ao desenvolvimento crítico e autônomo na interpretação e compreensão de textos de diferentes gêneros e formatos, visando à melhoria de seu desempenho acadêmico e de sua formação integral, com ênfase na necessidade de ir além da decodificação de textos e incluir a compreensão e a interpretação crítica. Fundamentados no pressuposto de que a leitura é um processo interativo por meio do qual os alunos constroem significados a partir de seus conhecimentos prévios, propõem-se estratégias de leitura para fomentar o envolvimento dos estudantes e a criação de hipóteses leitoras. Para tanto, elaborou-se uma proposta de leitura implementada via sequência didática baseada na narrativa autobiográfica intitulada "*Malala e seu lápis mágico*" (2018), da ativista paquistanesa Malala Yousafzai, em interação com outros gêneros discursivos, para que os discentes pudessem assumir um papel ativo no processo de leitura, apresentassem ideias e desenvolvessem habilidades para interagir nas diversas práticas sociais. Esta dissertação caracteriza-se como uma pesquisa-ação no campo da Linguística Aplicada, de cunho qualitativo e interpretativista, respaldada nos pressupostos enunciativo-discursivos da abordagem sócio-histórica do Círculo de Estudos Bakhtinianos (1992; 2003; 2011) e nas concepções de multiletramentos de Rojo (2007; 2009; 2012; 2013), nos estudos referentes à análise do discurso digital de Paveau (2017) e nas metodologias de ensino da leitura de Solé (1998) e Cosson (2014). A sequência didática direciona-se aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino paranaense, com a finalidade principal de fomentar o multiletramento na escola, ressaltando a importância de ampliar a competência leitora mediante o ensino cognitivo da leitura literária. Concebe-se a implementação de atividades dinâmicas e interativas como crucial para a humanização do leitor e a melhoria do letramento escolar. Parte-se da premissa de que a capacitação de profissionais da educação e a diversificação das abordagens de ensino são essenciais para o desenvolvimento de competências leitoras eficazes, estabelecendo uma base para futuras pesquisas na área.

Palavras-chave: Multiletramento. Competência leitora. Sequência didática. Leitura literária.

ABSTRACT

This study aims to investigate and implement pedagogical strategies to enhance the reading competence of 5th-grade students in elementary education. The goal is to foster critical and autonomous development in interpreting and understanding texts from various genres and formats, ultimately improving their academic performance and holistic formation. Emphasis is placed on moving beyond basic text decoding to include critical comprehension and interpretation. Grounded in the assumption that reading is an interactive process where students construct meaning based on prior knowledge, the study proposes strategies to engage learners and encourage the formation of reading hypotheses. A didactic guide was developed for this purpose, centered on the autobiographical narrative *Malala and Her Magic Pencil* (2018) by Pakistani activist Malala Yousafzai, alongside other textual genres. This approach seeks to empower students to take an active role in the reading process, share ideas, and develop skills for engaging in various social practices. The study is an action research project in the field of Applied Linguistics, adopting a qualitative and interpretative approach. It draws on the enunciative-discursive principles of the socio-historical framework of the Bakhtin Circle (1992; 2003; 2011), the multiliteracy concepts of Rojo (2007; 2009; 2012; 2013), the semiotics of Paveau (2017), and reading instruction methodologies by Solé (1998) and Cosson (2014). The guide is designed for 5th-grade students in public schools in Paraná, with the primary aim of promoting multiliteracy in the classroom. It highlights the importance of expanding reading competence through cognitive instruction in literary reading. Dynamic and interactive activities are emphasized as crucial to humanizing the reader and improving school literacy outcomes. This study assumes that training educators and diversifying teaching approaches are essential to developing effective reading skills. It establishes a foundation for future research in the field.

Keywords: Multiliteracy. Reading competence. Didactic guide. Literary reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A INTERSECÇÃO ENTRE LINGUAGEM, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE GÊNEROS DISCURSIVOS E ECOSISTEMAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL	25
1.1 Considerações iniciais sobre diretrizes de ensino e as tecnologias	25
1.2 Interação, texto e contexto digital	26
1.3 Perspectivas de letramentos na escola	32
1.4 Práticas de leitura e o trabalho com o gênero biografia e autobiografia	34
2 PERCURSO METODOLÓGICO	41
2.1 A pesquisadora	42
2.2 Os participantes	43
2.3 A obra em estudo	44
2.4 A intervenção didática	45
2.5 A sequência didática como produto educacional	48
3 IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ESTRUTURAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	51
3.1 Entre a realidade escolar e a proposta desenvolvida	51
3.2 Intervenção realizada	55
3.3 Pré-leitura e leitura: diálogos entre motivação, multiletramento e construção de sentidos	62
3.4 A interpretação escrita como ferramenta para a construção de sentidos: integrando leitura, reflexão e tecnologia no processo de aprendizagem	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
SEQUÊNCIA DIDÁTICA MALALA NA SALA DE AULA: LEITURA, MULTIMODALIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	89

INTRODUÇÃO

A competência leitora esperada dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental envolve não apenas a capacidade de decodificar e compreender textos, mas também a habilidade de interpretar criticamente as informações a eles apresentadas. Solé (1998) demonstrou que, em diversos contextos, o trabalho com a leitura limita-se frequentemente à simples leitura do texto — seja de forma silenciosa ou em grupo — e à resposta de perguntas, muitas vezes com respostas previamente definidas pelo manual do professor. A autora destaca que essas perguntas são empregadas como estratégia para avaliar a compreensão leitora do aluno, porém não promovem a intervenção no processo de leitura, pois não realizam o diagnóstico das dificuldades por eles enfrentadas e nem propõem atividades subsequentes que possam auxiliar na superação dessas dificuldades. Além disso, é importante considerar que esses alunos demonstrem fluência na leitura e competência para interpretar e avaliar de forma crítica os textos, desenvolvendo uma postura ativa e reflexiva diante da leitura.

De fato, ao se deparar com o texto – entendido como uma expressão de vozes e relações sociais estabelecidas – o leitor gera uma avaliação crítica, ou seja, pode concordar, rejeitar, contestar, expandir ou analisar, atribuindo significados ao discurso apresentado tanto pelo autor quanto por ele mesmo, em uma interação dialética e dialógica. Nesse sentido, a leitura “[...] é resposta a um ato de linguagem social definido” (Menegassi et al., 2020, p. 193). Em outras palavras, conforme Menegassi (2010), a leitura se configura como uma manifestação de um ponto de vista crítico, utilizando palavras próprias para discutir o que é abordado no texto. Pontua-se, assim, que as práticas de leitura no Ensino Fundamental I carecem de uma abordagem eficaz que conecte a literatura aos gêneros como também às tecnologias visando a aprimorar a competência leitora dos alunos desse nível de ensino. Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) salienta a necessidade de se trabalhar com práticas de linguagem contemporâneas que contemplem textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, além de “formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (2018, p. 64).

Assinala-se que os resultados oficiais oriundos das interferências de novas tecnologias no ensino brasileiro têm sido objeto de atenção e monitoramento por parte de pesquisadores e educadores. O argumento é que a escola necessita de uma pedagogia dos multiletramentos (Rojo, 2012; 2013) que integre e valorize os gêneros de natureza multimodal presentes no cotidiano dos jovens do século XXI e no mundo globalizado. Compreender e atuar no mundo

contemporâneo exige dos sujeitos novas formas de observar, interpretar e produzir sentidos a partir das novas linguagens, reforçando a ideia da multiplicidade de linguagens (além da verbal, a imagética, sonora, etc.), dado que os textos são "cada vez mais, multissemióticos, multimidiáticos e hipermidiáticos" (Lemke, 1998 apud Rojo, 2007, p. 63).

Com efeito, a pedagogia dos multiletramentos pode ser mobilizada no trabalho com a leitura literária da obra *Malala e seu Lápis Mágico* (2018) de diversas maneiras. Primeiramente, é relevante introduzir diferentes gêneros textuais, como biografia, animação, reportagem, charge e sinopse, permitindo aos alunos explorar as múltiplas formas de expressão e significados. A interpretação multimodal também desempenha um papel crucial, porque o uso de recursos visuais, sonoros e digitais, como vídeos e ilustrações, enriquece a compreensão dos textos. Além disso, discussões em grupo relativas aos temas abordados nas leituras favorecem a troca de opiniões e a construção coletiva de conhecimento. É fundamental relacionar as narrativas lidas com a realidade dos alunos, auxiliando-os a perceber a relevância dos temas literários em suas vidas.

A integração de tecnologias, como redes sociais ou plataformas de leitura online, possibilita aos alunos compartilhar suas reflexões e análises sobre as obras. A leitura crítica é igualmente importante, visto que estimula a análise das narrativas por meio dos questionamentos de estereótipos e preconceitos presentes nos textos e promove uma leitura mais consciente. Espera-se que essas abordagens contribuam para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Nesse viés, sublinha-se a transição necessária para uma educação que responda às demandas de uma sociedade moderna, caracterizada pela tecnologia e diversidade, em contraste com o modelo tradicional. Ao refletir sobre essa prática, Rosa (2016a, p. 49) enuncia que:

Um dos objetivos de se pensar em novos multiletramentos é caminhar em direção a uma mudança significativa no modo de fazer educação, uma mudança que atenda à demanda de um novo mundo, mais tecnológico, conectado e hipermidiático, e de uma nova escola, agora intercultural, com populações de diversas classes, raças, gêneros, que escapam às dicotomias tradicionais. A escola de antes atendia às necessidades de uma sociedade de mentalidade mais industrial, de um mundo do trabalho onde se privilegiava a produção em escala, os papéis individualizados, de forma que, se cada um cumprisse devidamente suas obrigações, o processo de produção (no caso da escola, de ensino) seria otimizado.

Como exemplo, no contexto atual, o Brasil figura na 39ª posição entre os 43 países no Exame PIRLS [Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), tradução de Progress in International Reading Literacy Study] (2021), que avalia habilidades de leitura de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. A avaliação, que mede a capacidade de compreensão textual, conexões e senso crítico, revelou neste ano que apenas 13% dos alunos brasileiros

foram considerados proficientes, enquanto 38% não dominavam as habilidades básicas de leitura. O país também enfrenta um alto índice de desigualdade educacional. A pandemia agravou a situação, com escolas fechadas e acesso precário ao ensino remoto, afetando cerca de 2 milhões de crianças. Os resultados colocam o Brasil abaixo da média internacional, com 419 pontos, atrás de países como Turquia, Azerbaijão e Uzbequistão. A análise desses índices tem sido crucial para identificar possíveis lacunas no ensino da leitura e desenvolver estratégias eficazes para promover a formação de leitores competentes e críticos desde as séries iniciais.

Diante desse cenário, a relevância da presente pesquisa reside na compreensão de que a formação de leitores na escola vai além da mera promoção da leitura: requer o estímulo a uma interação ativa e crítica com uma variedade de textos, preparando os alunos para uma participação significativa em diversos contextos sociais. Esse objetivo demanda um planejamento cuidadoso que integre práticas de leitura com a seleção de obras que abordam diversas áreas do conhecimento. Por conta disso, acredita-se que o trabalho com obras que se destacam por suas características multissemióticas e tema do livro, como o livro *Malala e seu lápis mágico* (2018), pode auxiliar tanto educadores como alunos a ampliar seu desenvolvimento crítico e autônomo na interpretação e compreensão de textos de diferentes gêneros e formatos para melhorar o desempenho acadêmico e a formação integral dos estudantes.

É de conhecimento geral que a leitura é elemento essencial de apreciação estética do mundo e de formação do indivíduo, um ser constituído de múltiplas nuances e em constante processo de construção. Ao se considerar que a habilidade de leitura é crucial para a formação do aluno como sujeito crítico, participativo e socialmente engajado, e reconhecendo a importância da escola, representada pelo professor, no desenvolvimento dessa habilidade leitora em toda sua extensão e complexidade, o objetivo deste estudo é compreender o processo de elaboração de uma sequência didática (SD) de leitura multimodal a partir de uma obra literária, considerando que as pesquisas recentes destacam a necessidade urgente de repensar a abordagem do texto na escola e, por conseguinte, o trabalho com textos, instrumentos cruciais para o pensamento crítico e a compreensão do mundo.

Nesse âmbito, para tratar do ensino da leitura na escola, defende-se inicialmente a necessidade de se retomar a evolução cultural da humanidade. Em cada fase histórica, as maneiras de pensar e viver das pessoas foram expressas em seus discursos, verbais ou não-verbais. Nas sociedades oralizadas, a cultura era restrita a alguns grupos e sustentada pelos ancestrais; com o avanço da civilização e a introdução da escrita, as sociedades

passaram a ter uma perspectiva estática e a escrita tornou-se um instrumento político e sociocultural.

A relação entre o conhecimento prévio e a aquisição de novos conhecimentos desempenha papel preponderante na ampliação das competências leitoras dos alunos. Conforme Vygotsky (1978), o conhecimento prévio de um indivíduo atua como ponto de partida para a construção de novos significados e compreensões durante o processo de leitura. Ao integrar informações novas com aquelas já existentes em seu repertório cognitivo, o leitor consegue estabelecer conexões mais sólidas, interpretar textos de maneira mais profunda e desenvolver habilidades de análise crítica. De acordo com Jouve (2004, p. 62), “o texto, estruturalmente incompleto, não pode abrir mão da contribuição do leitor”. Desse modo, a interação entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento enriquece a experiência de leitura e contribui significativamente para o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos.

Frisa-se que a leitura é uma habilidade fundamental que permite ao indivíduo expressar sua humanidade. Essa capacidade não pode ser subestimada durante o ato da leitura. A leitura é uma prática social em que tanto o leitor quanto o autor revelam suas identidades e origens sociais. Dell’Isola (1996) define a leitura como um ato de coprodução do texto, pois este nunca está completamente finalizado, contendo lacunas que são preenchidas segundo as condições ideológicas, socioculturais, históricas e afetivas do leitor, conforme propõe a perspectiva discursiva de leitura.

No que diz respeito ao processo de leitura, Geraldi (2007, p.42) declara que "O diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também um leitor, e sua interpretação é uma das muitas possíveis". Portanto o professor, nesse contexto, assume o papel de um interlocutor presente, que responde e questiona sobre os temas abordados durante a leitura, incentivando cada leitor a expressar sua opinião. Além disso, ele seleciona, conforme seus critérios, o conteúdo a ser apresentado em sala de aula, realiza (ou deveria realizar) uma análise crítica e serve como exemplo ao aluno.

Assim, ao longo de todo o processo de leitura, o professor atua como mediador, servindo como modelo de ensino no processo de leitura para os alunos ao demonstrar seu próprio processo. Por conseguinte, ao observar as práticas do professor, o aluno passa a desenvolver as suas, evoluindo até alcançar um nível de competência que o caracteriza como um leitor proficiente (Menegassi, 2005). Esse papel é crucial para estimular o desenvolvimento da habilidade de leitura nos alunos e promover uma compreensão mais profunda dos textos.

Mesmo com as diretrizes relativas às práticas educacionais de leitura escolar e os documentos norteadores que salientam o papel preponderante do texto no ensino de língua portuguesa, a situação brasileira não é encorajadora. Há uma preocupação constante com a qualidade do ensino escolar público. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um dos principais indicadores educacionais do país, varia de zero a dez e sua finalidade é avaliar a qualidade da educação mediante duas abordagens: o desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), uma avaliação de português e matemática realizada em dezembro, e o acompanhamento do fluxo escolar, que verifica se os alunos estão progredindo adequadamente de série na escola. No tocante às avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o segundo elemento que compõe o IDEB, na versão mais recente da avaliação (2021), observou-se uma diminuição na proficiência, no nível de conhecimento demonstrado pelos alunos em português e matemática, com muitos estágios retrocedendo para níveis semelhantes aos anos de 2015 ou 2017. Especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a prova é aplicada aos quintos anos, e a média de desempenho em língua portuguesa registrou uma queda de sete pontos (retornando ao patamar de 2015). Diante desse contexto, há a necessidade de se reavaliarem o ensino e o trabalho com textos, posto o papel crucial que a leitura desempenha no desenvolvimento do pensamento crítico e na compreensão do mundo. Rojo (2009, p.52) sinaliza a relevância da atuação da escola nesse cenário ineficaz em relação ao alfabetismo:

[...] é imprescindível que a escola também repense suas abordagens de letramento, uma vez que os resultados - tanto acadêmicos quanto em termos de indicadores de alfabetização da população - ainda são limitados e inadequados para a maioria das pessoas.

Ademais, deve-se considerar que o cenário atual redefine o papel do leitor e do autor devido às influências das novas tecnologias nas práticas sociais. Isso requer dos alunos habilidades renovadas para lidar com a leitura e escrita. Os jovens têm acesso ou estão familiarizados com os textos nativos digitais, tendo nascido e crescido imersos nesse contexto. Assim, é inadequado afirmar que uma criança, inserida no contexto contemporâneo e digital, não possui habilidades de leitura e escrita, uma vez que participa de diversas práticas de letramento fora do ambiente escolar, familiarizada com o acesso a múltiplas informações. Dessa maneira, as crianças podem adquirir habilidades tecnológicas básicas e familiarizar-se com o uso de dispositivos digitais, preparando-as para um mundo cada vez mais tecnológico e digitalizado. Reitera-se portanto a necessidade de a escola preparar os estudantes para interpretar e produzir textos de diversas formas, suportes e mídias, já que os estilos de vida

contemporâneos demandam novos modos de aprendizado e adaptação.

Em um contexto próximo, Antunes (2009) alerta para a falta de sucesso na formação de leitores e atribui essa realidade ao fato de as escolas não colocarem o livro e a leitura no centro do processo pedagógico, priorizando, em vez disso, o ensino centrado na gramática e utilizando o texto, quase sempre, apenas como pretexto para abordá-la.

[...] o mais grave é que aquilo que se concebe como sendo ensino de gramática, na verdade, é apenas o ensino das classes de palavras, fora de qualquer contexto de interação, com ênfase em sua nomenclatura e quase nada sobre suas funções na construção e na organização dos textos (Antunes, 2009, p.186).

Apesar de todo desenvolvimento tecnológico na nossa contemporaneidade, a literatura continua a desempenhar um papel essencial como o principal instrumento de leitura nas práticas escolares. É por meio dela que os estudantes são levados a explorar mundos imaginários, a refletir sobre questões profundas e a desenvolver um senso crítico aguçado. Além disso, contribui significativamente para a humanização do leitor, promovendo empatia e compreensão das diversas realidades presentes no mundo.

Os benefícios proporcionados pela literatura surgem da habilidade única dos autores em manipular a linguagem de forma magistral, criando universos ficcionais que refletem e dialogam com a realidade. Através das palavras, os escritores conseguem retratar os mais variados aspectos da sociedade, provocando reflexões e questionamentos essenciais para o crescimento intelectual e emocional do leitor. É inegável o impacto positivo que a literatura exerce no processo educacional, estimulando não apenas a leitura, mas também o pensamento crítico, a empatia e a sensibilidade diante das complexidades do mundo contemporâneo.

Por essa razão, a escola deve utilizar a leitura literária de forma a possibilitar aos alunos compreender a si mesmos e o mundo, desafiando ideias como a de que a linguagem é controlada pelo poder e a leitura é apenas funcional. Petit (2009) aborda a importância da leitura literária e destaca a literatura como um ambiente acolhedor. Segundo a autora, os jovens que se dedicam à leitura de obras literárias são os mais interessados no mundo real, contemporâneo e nas questões sociais. Dessa maneira, a leitura possibilita que o leitor explore as vivências de outras pessoas, de diferentes épocas e lugares, comparando-as com as suas próprias experiências, o que amplia os seus laços de identificação e introduz uma dinâmica social enriquecedora, pois a leitura pode, em todas as idades, “ser um caminho para se construir, se pensar, dar um sentido à própria existência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos” (Petit, 2009, p. 72).

Frente à relevância da leitura na formação humana, e buscando garantir esse direito

aos discentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma das hipóteses deste estudo consiste na ideia de que a melhoria das habilidades leitoras é uma necessidade premente especialmente diante da emergência de textos concebidos diretamente em suportes e linguagens digitais, bem como do surgimento de novas plataformas de leitura. Essa evolução amplia significativamente as possibilidades de trabalho, permitindo aos educadores e alunos explorar uma diversidade de recursos e abordagens que enriquecem o processo de leitura e interpretação. Para além disso, constata-se que o ensino da leitura na instituição educacional não tem sido efetivamente conduzido para contemplar as diversas modalidades de linguagem contemporânea, visando a fomentar a ampliação das competências de interpretação, avaliação e produção textual, bem como o envolvimento em distintos contextos sociais. Nesse viés, uma das questões norteadoras desta pesquisa é a seguinte: como a abordagem da leitura literária, com foco na análise coletiva e contextualização de gêneros multimodais, coadjuva para a formação de leitores críticos e participativos?

Para responder a essa pergunta, com base nos estudos realizados durante o Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá (Profletras – UEM), apresenta-se uma proposta de utilização da leitura multimodal, que se refere à prática de interpretar e compreender textos que utilizam múltiplas modalidades de comunicação, incluindo, mas não se limitando a, elementos verbais, visuais, sonoros e gestuais. Esse conceito reconhece que, na era digital, os textos não são mais exclusivamente verbais, mas sim composições complexas que combinam imagens, vídeos, gráficos e outras formas de representação. Esse tipo de leitura é particularmente relevante em ambientes educacionais contemporâneos, pois capacita os alunos a navegar em um mundo saturado de informações e a desenvolver habilidades críticas e criativas necessárias para interpretar e produzir significados em contextos variados. Portanto, a leitura multimodal não apenas amplia as possibilidades de comunicação, mas também enriquece o processo educativo ao integrar diferentes formas de expressão e conhecimento, como estratégia pedagógica nas aulas de língua portuguesa. Nesta, descreve-se uma prática pedagógica implementada junto aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, cujo objetivo foi encontrar uma maneira envolvente e eficaz de abordar a leitura via SD desenvolvido e conduzido pela autora desta pesquisa, que engloba diversas modalidades de linguagem: oral, escrita, visual, sonora e digital, de forma a promover o multiletramento.

A narrativa autobiográfica "*Malala e seu lápis mágico*", de Malala Yousafzai (2018), é a obra escolhida como base para esse fim, em interação com outros tipos de discursos multimodais. Na visão de Rojo (2012), a multimodalidade se refere à utilização de diferentes formas de linguagem em um texto para ressignificar as práticas de leitura e escrita. As

práticas discursivas multimodais presentes em ambientes virtuais podem ser organizadas “com som, imagem, movimentos, escrita e outras linguagens” (Rojo; Moura, 2012, p. 151), entre outros elementos semióticos. A multimodalidade reconhece a importância da combinação de diferentes formas de linguagem na comunicação contemporânea, refletindo a diversidade de recursos comunicativos disponíveis em diversos contextos. A BNCC (2018) corrobora essa abordagem do trabalho com gêneros híbridos e semióticos nas práticas de linguagem na escola:

[...] compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (Brasil, 2018, p. 61).

Os gêneros multimodais, tais como histórias em quadrinhos, tirinhas, infográficos, jogos eletrônicos, posts, vídeos e reportagens, destacam-se como ferramentas relevantes e eficazes atuando como coadjuvantes na missão de conectar o conteúdo ensinado na escola à realidade vivenciada pelo aluno, promovendo a alfabetização visual e digital. A inclusão desses gêneros na prática educativa resulta na transformação da escola em um espaço no qual os multiletramentos, o acesso ao conhecimento e à informação circulam de maneira pertinente e significativa para o desenvolvimento dos alunos nas mais variadas situações comunicativas, pois se vivencia uma era em que a comunicação é cada vez mais multimodal, com a combinação de texto, imagem, som e vídeo em diversas plataformas. O trabalho com gêneros multimodais possibilita aos alunos se sentirem preparados para se comunicar efetivamente em um mundo que se torna progressivamente mais visual e digital.

O ponto de partida deste estudo é a leitura literária da narrativa autobiográfica da obra "Malala e seu lápis mágico" (2018)¹ com o intuito de proporcionar aos educandos um conteúdo que não está presente no currículo e planejamento escolar, mas que contribui para a ampliação da leitura ao ser relacionado a outros gêneros multimodais. Almeja-se enriquecer o conhecimento dos alunos no que tange às experiências de crianças ao redor do mundo e incentivar a leitura prazerosa, explorando o aspecto valorativo por meio da compreensão da história de superação da personagem Malala, com destaque ao papel do estudo, da resistência

¹ A obra selecionada para este estudo, *Malala e seu lápis mágico* (2018) foi escrita por uma personalidade mundialmente conhecida, Malala Yousafzai, paquistanesa, ganhadora do Prêmio Nobel da Paz em 2014, aos 17 anos, em reconhecimento ao seu trabalho em prol da educação. E pode ser classificada como uma obra literária de gênero infante juvenil, que embora destinada a um público mais jovem, pode ser apreciada por leitores de todas as idades e possui caráter autobiográfico, uma vez que relata a história real de vida da ativista.

e da persistência.

A relevância deste estudo reside no âmbito do ensino da literatura e de gêneros diversificados na escola, que, de forma geral, privilegia o texto em detrimento do leitor e na perceptível dificuldade enfrentada pelos professores de Língua Portuguesa em incentivar os alunos a incluir o hábito de leitura em seu cotidiano. Além disso, observa-se uma carência de materiais com enfoque no trabalho com multimodalidade discursiva nos anos iniciais de ensino, porque a maioria dos estudos centra-se em alunos a partir do sexto ano. A obra *Malala e seu lápis mágico* (2018) convida a refletir sobre a importância da educação, a coragem de enfrentar adversidades e a necessidade de promover a igualdade de oportunidades para todos, e acredita-se que seja um exemplo inspirador aos alunos, mostrando que mesmo os jovens podem ter um impacto significativo e positivo na sociedade, e que a literatura é fundamental para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de compreender e interpretar diferentes realidades e pontos de vista.

Em consonância com a afirmação de Bakhtin (1992, p. 95), “entendo por biografia ou autobiografia (narrativa de uma vida) uma forma tão imediata e possível, e que me seja transcendente, mediante qual posso objetivar meu eu e minha vida num plano artístico”, esse gênero constitui uma forma de narrativa que permite objetivar o eu e a vida de alguém em um plano artístico. É um modo de expressão imediata, possível e transcendental, possibilitando a representação artística do eu da vida de uma pessoa.

Os fundamentos teóricos enunciativo-discursivos da abordagem sócio-histórica do Círculo de Estudos Bakhtinianos, que servem como base central para esta pesquisa, enunciam que a leitura e a escrita são estruturadas mentalmente e se manifestam em signos, evoluindo por meio das interações sociais entre autor e leitor em um processo dialógico, polissêmico, polifônico, coletivo e interativo dentro de um contexto específico de produção e recepção. Essa interação autor/leitor ocorre por meio dos gêneros do discurso (Bakhtin/Volochínov, 2003).

Quanto à prática da leitura, Rojo (2012) assinala que esta deve considerar a diversidade linguística e a multimodalidade, uma vez que as culturas estão se mesclando e gerando um novo ambiente cultural. A autora enfatiza a necessidade do trabalho escolar com a variedade de gêneros presentes na prática social dos alunos, incluindo os gêneros digitais.

Na elaboração do material didático, as ancoragens teórico-metodológicas foram as metodologias de leitura propostas por Solé (1998), que abrangem as etapas de antes, durante e depois da leitura, tais como: (a) motivação para a leitura; (b) previsões sobre o texto a ser lido; (c) questionamentos acerca do conteúdo lido; (d) possíveis dúvidas em relação ao texto e

resumo das ideias principais. O processo se apoia ainda nas etapas da leitura da sequência expandida de Cosson (2014), que incluem: problematizar, motivar, introduzir, ler, interpretar, contextualizar e expandir. O objetivo é abordar as atividades não apenas como algo utilitário, mas como uma oportunidade para os estudantes interagirem, se divertirem, fazerem associações, pensarem, discutirem, compreenderem, interpretar, se emocionarem e responderem ao processo de leitura. Ambas as metodologias se complementam e são essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Os conceitos referentes aos gêneros discursivos abordados nesta pesquisa são fundamentais para promover a educação em multiletramentos, que se reportam à habilidade de lidar com múltiplas linguagens e formas de comunicação em um contexto cada vez mais diversificado e digitalizado.

[...] o termo “letramento” embutido no conceito de multiletramentos abre cada vez mais espaço ao conceito de mídia e de modalidade de linguagem, ganhando, neste caso, o sufixo (multi-). Sem dúvidas, ver assim o letramento e a linguagem descortina toda uma série de interpretações e de caminhos teóricos nunca antes vislumbrados (Rojo, 2019, p. 24).

Essa perspectiva ampliada do letramento e da linguagem revela uma série de interpretações e abordagens teóricas antes não consideradas, abrindo novos horizontes de entendimento. Portanto, a relação intermodal desempenha papel crucial no processo de atribuição de significado, já que a materialidade textual se dá pela manifestação de diversas linguagens, como a escrita, a visual, a verbal e outras linguagens que surgiram com o avanço das tecnologias digitais de comunicação, informação e pesquisa.

Além das questões textuais e discursivo-enunciativas, outro fenômeno contemporâneo é a transição da cultura de massa (rádio, cinema, TV) para a cultura digital (computadores, laptops, tablets, celulares, TV digital), mediada pela cultura das mídias (videogames, vídeos, filmes em vídeo, TV paga). O consumo que antes era passivo (cultura de massa) evoluiu para uma escolha individualizada (cultura das mídias), preparando os usuários para buscar informações de forma individual (cultura digital).

Esta pesquisa fundamenta-se ainda nos estudos de Santaella (2007), que abordam as mudanças histórico-sociais pós-globalização e realçam a importância das semioses e da evolução dos papéis do leitor/autor na construção de significados durante a leitura. Além disso, se apoia nas pesquisas de Rojo (2013) sobre o ensino da linguagem na ótica dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres (GNL). E ainda se alicerça nos seguintes documentos oficiais, norteadores do ensino brasileiro: o Plano Nacional de Educação/PNE

(Brasil, 2014), que estabelece a imperatividade de as práticas de linguagem no ambiente escolar estarem intrinsecamente ligadas ao contexto social visando a educar os estudantes e capacitá-los para a cidadania e o desenvolvimento humano; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (Brasil, 1996), especialmente em seu artigo 32, que destaca o direito do discente à leitura, escrita, compreensão do meio tecnológico, artístico e dos valores; os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (Brasil, 1998), os quais direcionam o ensino dos diferentes gêneros discursivos na língua materna, permitindo a prática de leitura e escrita variadas presentes na sociedade; a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2018) que propõe, para o ensino fundamental, uma abordagem interativa, reflexiva, contextualizada e interdisciplinar da linguagem e educação literária, utilizando textos e diversas linguagens como a verbal, visual, gestual, sonora e digital; as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, que reforçam essas diretrizes anteriores e orientam o Projeto Político Pedagógico das escolas municipais e as práticas dos docentes de Língua Portuguesa.

As mudanças socioculturais demandam dos educadores a adoção de novas atitudes, incluindo a incorporação de novas ideias de ensino nessa nova realidade cultural em constante evolução, e especialmente a habilidade de explorar as diversas oportunidades disponibilizadas para fins educacionais. Sendo assim, é necessário criar estratégias que possibilitem ao professor estar preparado para desenvolver um trabalho a fim de atingir objetivos didáticos para que o aluno seja capaz de desenvolver as habilidades de leitura, escrita e humanização dos educandos.

Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo é investigar e implementar estratégias pedagógicas que visem a ampliar a competência leitora de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, promovendo o desenvolvimento crítico e autônomo na interpretação e compreensão de textos de diferentes gêneros e formatos, de modo a melhorar seu desempenho acadêmico e sua formação integral.

Para atingir esse objetivo geral, os objetivos específicos são:

- Promover a abordagem dos multiletramentos na escola, destacando a relevância da incorporação de recursos diversificados para aprimorar o ensino cognitivo da leitura literária para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I;
- Oferecer ao professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental I a oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino da leitura, novas habilidades técnicas e áreas de pesquisa relacionadas ao multiletramento, possibilitando a reflexão e o aprimoramento de sua prática educacional na escola;

- Desenvolver atividades que favoreçam a interação e o diálogo entre os estudantes durante a leitura e análise da obra *Malala e seu lápis mágico* (2018), visando a ampliar a compreensão dos textos e promover a reflexão sobre diferentes formas de expressão textual.

Diante do exposto, fica evidente a importância de ampliar estudos semelhantes para o contexto escolar do Ensino Fundamental I, e no caso desta pesquisa, o 5º ano do Ensino Fundamental. Propõe-se uma abordagem de leitura que visa ao desenvolvimento de habilidades de leitura por meio do compartilhamento de ideias e estímulo ao pensamento crítico e a interatividade multimodal. Esse termo refere-se à capacidade de interação que ocorre em ambientes que utilizam diferentes modos de comunicação, como texto, imagem, som e vídeo. Essa interatividade permite aos usuários não apenas consumir informações, mas também participar ativamente da construção de significados por meio de suas interações com os diversos elementos presentes. Na prática, a interatividade multimodal pode ser observada em plataformas digitais como sites, aplicativos e redes sociais, por meio das quais os usuários podem navegar por conteúdos variados e engajar-se com eles de maneiras distintas. Esse conceito é especialmente relevante no contexto educacional, visto que promove um aprendizado mais dinâmico e envolvente. A participação ativa dos alunos é estimulada, permitindo-lhes explorar conteúdos de forma mais rica e contextualizada, desenvolvendo habilidades críticas e criativas ao interagir com múltiplas formas de representação e comunicação. Assim, essa modalidade não apenas enriquece a experiência do usuário, mas também amplia as possibilidades de aprendizado e expressão.

Considera-se relevante refletir sobre os papéis desempenhados pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Esta dissertação não esgota as diversas possibilidades, porém aspira servir como referência para pesquisas futuras, contribuindo para a capacitação de profissionais da educação nesse nível e modalidade de ensino, almejando uma diversificação e melhoria na qualidade do letramento dos alunos nas escolas.

Estruturalmente, este estudo, intitulado "Construção de Significados na Leitura Literária: A Importância da Interação, Análise Crítica e Multiletramento no Ensino Fundamental", investiga e implementa estratégias pedagógicas para ampliar a competência leitora de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento crítico e autônomo na interpretação e compreensão de textos de diferentes gêneros e formatos. A pesquisa, de natureza qualitativa e interpretativista, baseia-se nos pressupostos enunciativo-discursivos da abordagem sócio-histórica do Círculo de Bakhtin, nas concepções de multiletramentos de Rojo, e nas metodologias de ensino da leitura de Solé e Cosson. O

trabalho é estruturado em cinco capítulos principais, cada um abordando aspectos específicos da pesquisa.

No Capítulo 1, é apresentada a introdução do estudo, destacando a relevância da competência leitora no Ensino Fundamental e a necessidade de ir além da decodificação de textos, promovendo a compreensão e interpretação crítica. Contextualiza-se o problema de pesquisa, justificando a importância de estratégias pedagógicas que integrem a leitura literária com gêneros multimodais, especialmente em um cenário marcado pela diversidade tecnológica e cultural. A obra escolhida para a intervenção didática, "*Malala e seu lápis mágico*", de Malala Yousafzai, é apresentada como um exemplo de narrativa autobiográfica que permite explorar temas como educação, resistência e igualdade de gênero.

No Capítulo 2, discutem-se as orientações educacionais para o Ensino Fundamental com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Enfatiza-se a importância dos multiletramentos e da integração de gêneros discursivos multimodais no processo de ensino-aprendizagem. A abordagem teórica é fundamentada nas concepções de Bakhtin sobre a linguagem como prática social e dialógica, e nas reflexões de Rojo sobre a multimodalidade e os letramentos digitais. Também se explora o papel da literatura como ferramenta humanizadora, capaz de promover empatia, reflexão crítica e formação integral dos alunos.

No Capítulo 3, detalha-se o percurso metodológico da pesquisa, que se caracteriza como uma pesquisa-ação de cunho qualitativo e interpretativista. A pesquisadora, professora de Língua Portuguesa, descreve o contexto da intervenção didática, realizada com alunos do 5º ano de uma escola pública no Paraná. Apresenta-se ainda a sequência didática (SD) elaborada, composta por sete módulos que incluem atividades de motivação, leitura, interpretação, contextualização e expansão da leitura. A SD foi implementada ao longo de 17 horas/aula, com a finalidade de promover o multiletramento e a interação crítica com textos literários e multimodais.

No Capítulo 4, descreve-se a aplicação da intervenção didática, esmiuçando cada etapa da SD e analisando os resultados obtidos. A pesquisa revelou que os alunos demonstraram interesse e engajamento nas atividades, especialmente na leitura da obra de Malala e na interação com gêneros digitais como charges, animações e postagens em redes sociais. No entanto, foram identificados desafios, como a dificuldade dos alunos em interpretar elementos visuais de forma crítica e a falta de infraestrutura tecnológica na escola. Apesar dessas limitações, a intervenção mostrou-se eficaz em promover a reflexão crítica e a empatia, além de ampliar o repertório cultural e linguístico dos alunos.

Por fim, no Capítulo 5 expõem-se as considerações finais deste estudo, destacando a importância de integrar multiletramentos e tecnologias digitais no ensino da leitura literária. Os resultados alcançados demonstram que a leitura crítica e dialógica, aliada à multimodalidade, pode transformar a prática educativa, preparando os alunos para interagir de forma autônoma e reflexiva em um mundo cada vez mais digital. O estudo sugere a necessidade de investimentos em infraestrutura e formação docente, além da adaptação de práticas pedagógicas para atender às demandas da sociedade contemporânea. Esta pesquisa contribui para o campo da educação ao oferecer um modelo prático de sequência didática que pode ser adaptado a diferentes contextos escolares, promovendo a formação de leitores críticos e engajados.

1 A INTERSECÇÃO ENTRE LINGUAGEM, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE GÊNEROS DISCURSIVOS E ECOSISTEMAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

1.1 Considerações iniciais sobre diretrizes de ensino e as tecnologias

Ao dar início às reflexões teóricas que alicerçam esta pesquisa, é relevante destacar que as orientações educacionais para o Ensino Fundamental no Estado do Paraná, conforme as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa/DCE (PARANÁ, 2008), são fundamentadas nas concepções enunciativas da linguagem do Círculo de Bakhtin (1992). Concentram-se na linguagem verbal, não verbal, oral e escrita e integram os gêneros discursivos no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Tais diretrizes têm como propósito possibilitar ao aluno melhor compreensão de seu contexto social e prepará-lo para uma atuação crítica na sociedade em que se insere.

A Base Nacional Comum Curricular (2018), que norteia o ensino básico, trata da importância dos gêneros discursivos para o desenvolvimento dos multiletramentos por parte dos aprendizes. Textos abordados dessa maneira são concretos, contextualizados e levam em consideração sua finalidade, endereçamento, papéis dos interlocutores, condições de produção, tema, estilo e forma composicional e visam a que o leitor seja coautor da leitura e responda de forma positiva ao processo de leitura.

As práticas de linguagem, segundo a BNCC (2018), devem incorporar diversos tipos de gêneros, inclusive os multimodais, para atender aos diferentes estilos de aprendizagem na esfera escolar. E orienta que o ensino da linguagem no nível fundamental deve relacionar os eixos de oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, e educação literária. Esse processo deve ser interativo, reflexivo, contextualizado e interdisciplinar, as de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas mediado por textos e pela multimodalidade de linguagens. Consta no documento:

O texto é o centro das práticas apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens (Brasil, 2017, p. 63).

Dessa maneira, a BNCC (2017) pontua a necessidade de a escola adotar e integrar as ideias de multiletramento. Isso implica articular diversas formas de linguagem além da escrita, como imagens estáticas e em movimento, fala, música, entre outras. Os

argumentos oficiais desempenham um papel crucial na concepção desta pesquisa, pois consideram a linguagem como uma prática social, sua expressão como gênero discursivo, as diversas modalidades linguísticas e a influência da navegação digital.

Dessa forma, pontua-se a relevância do conceito de interação proposto por Bakhtin/Volochínov, que a compreende como um processo social e verbal. Esse processo abrange tanto as interações presenciais quanto outras formas de construção de significados, incluindo aquelas em que apenas o locutor exerce controle sobre o que é comunicado. Ao adotar uma abordagem enunciativa da linguagem na condução das atividades de leitura em sala de aula, busca-se, de acordo com as discussões do Círculo de Estudos de Bakhtin (1992), uma perspectiva sobre como abordar o texto, porque enfatizam a importância de abordar o texto no trabalho escolar considerando a linguagem como uma prática social. Segundo Bakhtin, a linguagem é essencialmente ideológica e dialógica, moldada pela interação social e cultural dos sujeitos. Nessa perspectiva, o texto é visto como um produto da interação social e reflete as diferentes vozes e perspectivas presentes na sociedade. Assim, uma pesquisa que busca compreender esse processo no contexto digital deve levar em conta tanto os aspectos multimodais/multissemióticos. Embora Bakhtin tenha concentrado sua atenção no papel das interações no âmbito verbal, o conceito que propõe não exclui a análise desse fenômeno em uma variedade de sistemas semióticos. As produções textuais contemporâneas envolvem diversos sistemas semióticos que precisam ser considerados na construção de significados.

1.2 Interação, texto e contexto digital

Ante os documentos oficiais ora apresentados, acredita-se que para ser entendida de forma mais ampla, uma concepção de interação que se alinhe à perspectiva atual sobre o texto e que busque incluir o contexto digital deve considerar os aspectos linguísticos e tecnológicos (Paveau, 2021). O conjunto de fatores tecnolinguísticos que se apresenta para o estudo da interação resulta de reflexões acerca do estado da arte desse campo e de algumas hipóteses levantadas enquanto participantes de interações cotidianas no ambiente digital, como a ideia de que os recursos midiáticos desempenham um papel ativo na configuração da interação e que a consideração de outros sistemas semióticos, além do oral e do escrito, é essencial para uma observação mais abrangente desse fenômeno.

As postulações de Bakhtin (2003) argumentam que os elementos constituintes de um gênero são o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional. Tais componentes estão interligados, sendo essencial observar a conexão entre eles ao analisar um gênero. Acrescenta que a interpretação de cada elemento de forma isolada não é adequada, já

que os elementos de um texto estão intrinsecamente relacionados.

A abordagem dialógica bakhtiniana se evidencia no ambiente escolar quando o leitor percebe, por meio da leitura, as diversas ideologias expressas pelas diferentes vozes que se entrelaçam no texto. Isso ocorre tanto pelas ideias do locutor quanto pela alternância das vozes das personagens. Além disso, essa concepção se manifesta quando um texto incorpora elementos de outra obra de maneira inovadora, gerando uma nova discussão e polemizando os discursos originais e os da nova produção.

Durante esse processo, é crucial que o aluno compreenda que cada gênero não surge isolado, pois as ideias expressas estão sempre conectadas a outras já existentes. Dessa forma, a nova criação adquire uma identidade renovada, tanto no aspecto textual quanto no discursivo.

Para fins de reflexão, Bakhtin (2003) complementa que todo o processo de compreensão de um enunciado possui uma natureza responsiva. Isso ressalta a importância da interação entre leitor e texto, evidenciando que a compreensão não é um ato passivo, mas sim uma resposta ativa às vozes e ideias presentes no discurso. Por conseguinte, todo o enunciado possui uma intenção e exige uma resposta. Isso implica que qualquer ato de leitura está sujeito a uma responsividade proveniente das interações sociais. Nesse contexto surge o conceito de atitude responsiva ativa conforme Bakhtin (2003, p. 271):

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

A atitude responsiva ativa, como delineada por Bakhtin (2003), realça a dinâmica interativa presente em qualquer ato de leitura. É a consciência de que a compreensão de um enunciado não ocorre de forma isolada, mas é moldada pela interação contínua com as perspectivas e intenções dos outros participantes sociais. Portanto, a leitura não é apenas um ato passivo de decifrar palavras, mas um processo ativo de resposta e engajamento com as diversas vozes presentes no discurso (Bakhtin, 2003).

Em seus trabalhos, ~~conceitua~~ complementa Marcuschi (2005) que o suporte e o ambiente social nos quais um gênero é produzido também podem determiná-lo. Por exemplo, uma ilustração pode ser interpretada de maneira mais eficaz se o leitor reconhecer o suporte de apresentação ou entender o contexto social de origem do gênero. Historicamente, o estudo

dos gêneros textuais tem suas raízes nas investigações sobre a linguagem e a comunicação, que se intensificaram a partir do século XX. Com o surgimento das teorias da comunicação e a análise do discurso, os pesquisadores começaram a perceber que os textos não são apenas produtos isolados, mas sim construções sociais que emergem em contextos específicos. Nesse sentido, a obra de Bakhtin, por exemplo, trouxe à tona a ideia de que o significado de um texto está intimamente ligado às suas condições de produção e recepção, enfatizando a dialogicidade e a interação social. Essa abordagem reflete uma mudança de paradigma na linguística e na análise do discurso, que passaram a considerar não apenas as características intrínsecas dos textos, mas também os fatores extralinguísticos que influenciam sua produção e interpretação.

Para além da noção de texto, Paveau (2021), reconhecida como precursora da Teoria do Discurso Digital, propõe uma abordagem ecológica para os estudos linguístico-discursivos e confere igual importância aos elementos internos e externos, bem como aos componentes linguageiros e não linguageiros. O que se considera “extralinguístico” deve ser interpretado como um ecossistema, partindo da premissa de que o discurso é produzido em contextos tecnológicos. Dessa forma, a análise não se restringe apenas ao discurso em si, mas abrange todos os elementos presentes no ambiente – “[...] languageiros e tecnológicos de natureza informática” (Paveau, 2021, p. 58). O objetivo é que os alunos reflitam sobre esses ecossistemas digitais em que algumas das produções que serão utilizadas na aplicação estão inseridas. Os gêneros de discurso digitais, por sua vez, são desenvolvidos dentro do ecossistema da Internet, apresentando características específicas.

Os ecossistemas digitais são compreendidos como um conjunto interconectado de práticas, ferramentas, dispositivos, discursos e dinâmicas sociais que emergem em ambientes digitais que transcendem os aspectos meramente tecnológicos, configurando-se também como espaços sociais, culturais e discursivos nos quais a interação entre seres humanos e tecnologias ocorre de forma interdependente. Dessa maneira, esses ambientes também são marcados por uma diversidade de práticas discursivas, que geram novas formas de comunicação, linguagens e gêneros textuais frequentemente caracterizados pela hibridização.

A análise do discurso digital, conforme Paveau (2021, p. 57), “[...] desenvolve dispositivos metodológicos e teóricos capazes de abordar o funcionamento particular dos discursos nativos da internet”. Esses discursos apresentam características linguísticas que a análise tradicional do discurso não consegue abordar de maneira adequada, o que nos leva a reconsiderar os instrumentos teórico-metodológicos utilizados, sendo assim essencial para compreender as transformações nas práticas discursivas contemporâneas, bem como nas

relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais. Por fim, a heterogeneidade tecnológica dos ecossistemas digitais é evidente na integração de diferentes dispositivos, como smartphones, computadores e tablets, criando um espaço múltiplo e interativo.

Paveau (2017) complementa os pontos apresentados até o momento, introduzindo a noção de tecnodiscursos, que considera como as tecnologias digitais e as plataformas de comunicação afetam a forma como os gêneros são produzidos e recebidos. O tecnodiscurso, enquanto combinação de linguagem e tecnologia, é intrinsecamente plurissemiótico, composto por elementos como imagens, vídeos e sons em diferentes formatos. Paveau (2017, p. 20) observa que plataformas como YouTube, Deezer, MySpace e DailyMotion exemplificam “espaço de hibridismo semiótico onde múltiplas formas textuais compósitas podem aparecer”. Essa intersecção entre o suporte, o ambiente social e os gêneros textuais revela uma evolução nas abordagens teóricas, cujo foco não está apenas na estrutura linguística dos textos, mas também nas dinâmicas sociais e tecnológicas que moldam a comunicação contemporânea.

Entre as características marcantes do tecnodiscurso está a presença de enunciados não lineares, cuja expansão constante os torna ilimitados. A deslinearização refere-se à introdução de elementos interactivos, como links e hashtags, que conectam diferentes partes do discurso, conduzindo o usuário de um ponto inicial (discurso de origem) a outro (discurso alvo). Assim, estabelece-se uma relação entre múltiplos discursos. Segundo Develotte e Paveau (2017, p. 207), “em um blog ou jornal on-line, por exemplo, o leitor escreve o texto à medida que lê, clicando nos links fornecidos”. Portanto, a análise dos gêneros textuais deve ser entendida como um processo complexo que envolve múltiplas dimensões, refletindo as mudanças nas práticas comunicativas ao longo do tempo e ressaltando a importância de considerar o contexto em que os textos são produzidos e consumidos.

Ao adotar essa visão, o trabalho escolar pode promover uma leitura mais crítica e contextualizada, permitindo aos alunos compreender o texto e também refletir sobre sua relação com o contexto social mais amplo. Isso porque a língua é conceituada por Bakhtin (1992) e seus colaboradores não apenas como uma estrutura formal, mas também como discurso e enunciação, concebendo-a como um fenômeno social, histórico e ideológico. Na visão de Bakhtin, a comunicação se efetua quando há um destinatário real ou idealizado durante a enunciação. O interlocutor desempenha função essencial na determinação do gênero do enunciado, seu estilo e composição, em termos literários, o gênero de uma obra reflete características específicas do leitor da época. Ignorar a relação entre escritor/falante e interlocutor torna impossível a compreensão do gênero ou estilo do discurso. O enunciado só

atinge um endereçamento real quando compreendido pelo interlocutor/leitor, e o direcionamento pode ser expresso por recursos lexicais, morfológicos e sintáticos (Bakhtin, 1992).

Sendo assim, é essencial que, no ambiente escolar, o educador promova reflexões durante a leitura, abordando não apenas o conteúdo temático do gênero, mas também a maneira como foi construído, incorporando as marcas individuais do locutor em sua produção. Nesse sentido, torna-se fundamental observar as diversas vozes do discurso, suas inter-relações, expressões valorativas e as ideologias por elas difundidas. Ao verificar se o texto em questão se relaciona com outras obras provenientes de diversos suportes se proporcionam ao aluno/leitor meios concretos para uma resposta positiva ao processo de leitura, já que a visão da língua como um elemento de interação social levou à ideia de que o texto é o espaço onde o sentido é construído por sujeitos ativos que se constroem e reconstróem à medida que dão significado a essas construções. Assim, a leitura é descrita como "uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos" (Koch; Elias, 2018, p.11).

No diálogo entre o texto e o leitor, é necessário que o aluno/leitor vá além da compreensão da estrutura formal do texto. Isso porque cada gênero é permeado por elementos morais, físicos, socioculturais e históricos, refletindo um modo específico de pensar e viver. Manifestações verbais, tanto na forma oral quanto na escrita, são os gêneros textuais. Percebemos que há uma consonância com o discurso de Cope e Kalantzis (2009, p.9):

[...] o tipo de pessoa que pode viver bem neste mundo é aquele que adquiriu a capacidade de navegar de um domínio de atividade social para outro, que está flexível em sua capacidade de articular e ordenar suas próprias identidades e que pode encontrar maneiras de estabelecer diálogo e aprender novas e não conhecidas linguagem sociais.

Diante disso, espera-se que o aluno/leitor estabeleça conexões entre a realidade discursiva e a de seu contexto social, fortalecendo habilidades cognitivas e linguísticas. Isso permitirá a ampliação da capacidade de leitura, tanto explícita quanto implicitamente, e o desenvolvimento da criticidade e autonomia, capacitando-o para atuar em diferentes contextos sociais.

Nessa direção, propõe-se um trabalho com o gênero de narrativa autobiográfica em diálogo com outros gêneros do discurso como perfil de rede social, post, comentários, sinopse, entre outros. Destinado aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, o objetivo é abordar a leitura como uma experiência real, viva e concreta, fazendo sentido aos leitores.

Essa proposta visa a contextualizar a leitura, fomentar a discussão temática, analisar as

expressões valorativas dos enunciados e a construção formal do texto, revelando o estilo do autor por meio da interatividade. Acredita-se que o aluno/leitor estará preparado para compreender o que lê e responder de maneira mais eficaz ao processo de leitura a partir da abordagem dos multiletramentos, pontuando a relevância da incorporação de recursos diversificados para aprimorar o ensino cognitivo da leitura literária para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I.

O texto aborda duas dimensões fundamentais na análise de qualquer forma de comunicação: a dimensão social e a dimensão verbo-visual-multimodal. A dimensão social refere-se às condições que influenciam a produção, circulação e recepção de um texto. Nesse contexto, as condições de produção envolvem aspectos como a esfera em que o texto é criado, a autoria, o horizonte apreciativo-ideológico que molda a produção e a valoração, que diz respeito à forma como o texto é avaliado. Por sua vez, as condições de circulação consideram a esfera em que o texto é distribuído, os interlocutores que o recebem, o horizonte apreciativo-ideológico do público, o meio pelo qual o enunciado é disseminado e os fatores de espaço e tempo que impactam sua circulação. Já as condições de recepção referem-se aos modos de publicação e à situação imediata de interação entre o leitor e o texto. A dimensão social compreende as condições de produção, de circulação e de recepção.

Segundo Beloti et al. (2020, p. 116),

Nas condições de produção são analisadas: esfera, autoria, horizonte apreciativo-ideológico, valoração. Nas condições de circulação interessam: esfera, interlocutores, horizonte apreciativo-ideológico do outro, meio de circulação do enunciado, espaço e tempo. E, nas condições de recepção: os modos de publicação e a situação imediata de interação.

Já a dimensão verbo-visual-multimodal abarca os aspectos enunciativos-discursivos, os textuais, os linguísticos e os visuais multimodais.

Nos aspectos enunciativo-discursivos, interessa analisar o tema, as estratégias estilísticas para dizer (estilo) e a estrutura composicional. Os aspectos textuais incidem sobre os recursos textuais balizados pelo gênero, enquanto os aspectos linguísticos dizem respeito aos recursos da língua agenciados pelo gênero; e os aspectos visuais correspondem à análise dos elementos visuais em correlação aos verbais para a construção de sentidos (Beloti et al., 2020, p. 116).

Nesse viés, a dimensão multimodal contempla uma análise mais abrangente dos elementos componentes da comunicação, incluindo aspectos enunciativo-discursivos, textuais, linguísticos e visuais-multimodais. Nos aspectos enunciativo-discursivos, a atenção se volta ao tema abordado, às estratégias estilísticas utilizadas para expressar ideias (o estilo) e à estrutura composicional do texto. Os aspectos textuais concentram-se nos recursos

moldados pelo gênero do texto, enquanto os aspectos linguísticos se reportam aos recursos da língua mobilizados dentro desse gênero. Por fim, os aspectos visuais correspondem à análise dos elementos visuais em relação aos verbais, considerando como esses elementos colaboram na construção de significados. Tal abordagem integrada permite uma compreensão mais profunda das múltiplas dimensões que influenciam a comunicação e a interpretação dos textos.

1.3 Perspectivas de letramentos na escola

O propósito fundamental das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é que os alunos, ao se alfabetizarem, alcancem um elevado nível de letramento, possibilitando-lhes interagir por meio da leitura, da fala, da escrita e de outras formas de comunicação. Ressaltam-se as postulações de Paulo Freire (1989) que frisam a importância de compreender que, antes da leitura das palavras, é essencial realizar a leitura do mundo. O autor defende uma abordagem que integre esses dois aspectos em um processo denominado leitura da "palavramundo", na qual as letras, as palavras e os textos ganham vida e significado no contexto que representam. Freire afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, sendo assim, a leitura posterior desta não pode ocorrer sem a continuidade da leitura daquele" (1989, p. 9). Esse desenvolvimento ocorre em diversos contextos e situações sociais, nas quais compreender as variantes linguísticas e ser compreendido são habilidades essenciais.

E nessa vertente, cita-se a relevância do letramento, que de acordo com Soares (2003), não se resume à simples capacidade de ler e escrever, mas representa o estado ou condição de quem, além disso, cultiva e pratica as atividades sociais que envolvem o uso da escrita. Kleiman (2007) define o letramento como um conjunto de práticas discursivas que abrangem os usos da escrita na vida social. A escola, segundo a autora, tem a responsabilidade de incorporar essas práticas ao currículo por meio de projetos de letramento relacionados a diversas esferas de atividades, proporcionando contextos educativos enriquecedores para os alunos.

Ainda para Kleiman (1995), as possíveis falhas no processo de alfabetização/letramento não estão apenas relacionadas à atuação e formação do professor ou a um currículo que não capacita o educador, mas também às concepções subjacentes a um modelo de letramento escolar. É imperativo, portanto, implementar nos contextos escolares um modelo de aquisição da escrita como prática discursiva, uma leitura crítica da realidade. A

autora sugere que ao abandonar um modelo autônomo de letramento, a escola abre espaço para "pensar na construção de contextos de aprendizagem" (Kleiman, 1995, p. 56), levando em consideração a pluralidade e a diferença.

Nesse âmbito, tanto Kleiman quanto Soares conceituam o letramento como a capacidade de ler, escrever, falar e ouvir compreensivamente em contextos sociais específicos, alinhando-se ao pensar bakhtiniano. Ambas as autoras enfatizam que o indivíduo deve ser capaz de se comunicar em diversas esferas sociais e situações de interação social.

Além desses teóricos, Orlandi (1996) também pontua a relevância de considerar textos verbo-icônicos, ressaltando a articulação entre ambas. A multimodalidade da linguagem, incluindo diferentes formas de linguagem trazidas pelo aluno, pode ser explorada para a compreensão da leitura, estimulando e avançando o processo de aprendizagem. O leitor, ao compreender o texto, faz uso de seus conhecimentos anteriores, os quais se relacionam diretamente com os conteúdos apresentados no texto. Ao integrar seus conhecimentos prévios com as informações fornecidas pelo texto, o leitor expande seu repertório de conhecimento e reformula conceitos, aprimorando sua compreensão sobre a temática abordada (Menegassi, 2010).

Na concepção de Rojo (2012), ensinar a leitura do texto verbal escrito não é suficiente; é crucial colocar o leitor em contato com outros signos de diferentes modalidades de linguagem, como imagens estáticas e em movimento, vídeos e música. O termo letramento, associado à interação verbal ligada à leitura e escrita de textos impressos, mas abrange a compreensão de sons, imagens etc., tornando-se mais complexo. A prática de letramento, agora denominada multiletramentos, reflete a multiplicidade de formas de interação, variando no tempo, espaço, situações e relações de poder.

Para amparar a pedagogia dos multiletramentos, deve-se considerar que, em consonância com Rojo (2013), os pressupostos da linguagem bakhtinianos dão ênfase à linguagem escrita, impressa, literária e canônica. Contudo, isso não implica que os textos multimodais e semióticos contemporâneos representem obstáculos para a teoria dos gêneros discursivos. A autora argumenta que a enunciação bakhtiniana não deve ser determinada de maneira mecânica pelo funcionamento social dos diversos campos sociais. O sentido de um texto é definido pela apreciação de valor que os interlocutores têm uns dos outros, de si mesmos, dos lugares e do conteúdo em discussão. Após essa apreciação, o conteúdo transforma-se no tema do enunciado.

Bakhtin (2003, p. 289) enuncia que, durante a interação, "o elemento expressivo tem sentido e graus variados de força, mas ele existe em toda parte". Essa valoração do falante

com o objeto influencia a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e das formas de composição do enunciado. A interação, por conseguinte, desempenha um papel crucial na moldagem do sentido expressivo, evidenciando a riqueza de significados que permeia as trocas comunicativas.

Rojo (2013) assevera que a natureza semiótica dos textos não apresenta um desafio significativo para os conceitos propostos pela teoria dos gêneros de Bakhtin. Para a autora, a teoria bakhtiniana auxilia o leitor na compreensão dos significados da linguagem de forma crítica e contextual, apesar do surgimento de novos estilos de linguagem impulsionados pelas novas tecnologias.

Diante dos aportes teóricos referenciados, nesta pesquisa se adota a concepção enunciativa da linguagem bakhtiniana conforme Rojo (2013) a apresenta, adaptada pelas condições de produção dos novos gêneros que surgem devido à influência das mídias e tecnologias nas mais diversas esferas sociais. Essa influência das mídias e tecnologias tem impacto significativo no suporte e na composição formal dos gêneros, levando a mudanças não apenas em sua estrutura, mas também em seus estilos. Nesse contexto, a pesquisa assume um conceito de letramento que não responsabiliza exclusivamente o aluno por possíveis dificuldades de aprendizagem, mas como um processo no qual o estudante compreende criticamente a realidade na qual está inserido. Isso implica considerar as diferentes modalidades de linguagens, permitindo que os alunos demonstrem seu potencial de forma interativa, criativa e emancipadora.

1.4 Práticas de leitura e o trabalho com o gênero biografia e autobiografia

Durante a análise linguística dos textos trabalhados, deve-se levar em conta a compreensão da pluralidade de relações de sentido, ou seja, aspectos que vão além do verbal e que contribuem significativamente para a compreensão do tema e a definição do estilo individual de cada produção. Para isso, é fundamental considerar a esfera de circulação na qual os textos estão inseridos, o tempo e lugar históricos que os influenciam, as mídias e tecnologias envolvidas na produção, os participantes e suas relações sociais, bem como o conteúdo temático abordado. A apreciação valorativa desses elementos é crucial para uma análise abrangente e aprofundada dos textos em questão.

A prática da leitura emerge como uma solução para compreender essa nova realidade, uma vez que a leitura possibilita que adolescentes e jovens desvendem suas próprias vivências, se emocionem e se revelem. Através da leitura, tanto o leitor quanto o autor se constroem mutuamente, levando em consideração o conhecimento de mundo de cada um. As

palavras exercem influência significativa sobre a vida das pessoas, e, nesse contexto, o papel da leitura e da mediação se torna essencial para a formação de identidades. No ambiente escolar, as atividades envolvendo a prática planejada da leitura proporciona informação, e auxilia o leitor na tomada de decisões, permitindo a ele conhecer diferentes contextos históricos e culturais, facilitando sua integração em outras sociedades. Através da leitura, os estudantes/leitores adquirem habilidades para lidar com diversas situações, desenvolvem maior tolerância, passam a enxergar o outro sob uma perspectiva diferente, reavaliam valores, emoções e formas de encarar a vida, capacitando-os a ir além do que leem ou ouvem (Petit, 2009).

Em consonância com Kleiman (2004), no processo de aprendizagem da leitura, o leitor utiliza vários níveis de conhecimento que já possui, os quais interagem entre si, tornando o processo interativo. Os saberes prévios do leitor se segmentam em: o conhecimento linguístico, abarcando a pronúncia do português, o vocabulário e as normas da língua; o conhecimento textual, que diz respeito a noções e conceitos associados ao texto; e o conhecimento de mundo, adquirido por meio de experiências na sociedade.

O leitor é quem ativa seus conhecimentos prévios e faz inferências para conectar diferentes partes do texto e compreendê-lo como um todo. Esses pré-requisitos permitem que o leitor, de forma inconsciente, alcance a compreensão da leitura, fornecendo pistas e direções, embora não explique tudo, auxiliando-o a dar significado ao texto. Sem os conhecimentos prévios, o leitor pode enfrentar dificuldades na interpretação do texto e até mesmo interromper a leitura (Kleiman, 2004).

A autora também declara que o leitor mais experiente deve ter uma compreensão geral do reconhecimento do texto e ser capaz de inferir o que não está explicitamente escrito, utilizando os conhecimentos prévios derivados de suas hipóteses e dos elementos dentro do texto. No contexto da leitura digital, os conhecimentos prévios devem incluir também a familiaridade com os recursos de navegação, para que o aluno consiga relacionar as diferentes linguagens necessárias para a compreensão da leitura (Kleiman, 2004).

Ainda para Rojo (2012), uma abordagem de alfabetização voltada para os multiletramentos precisa considerar a natureza multimodal dos textos e a diversidade de suas interpretações, porque

A formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino da língua portuguesa e uma proposta de alfabetização com vistas aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação. Para esse fim, a perspectiva enunciativa da linguagem, na vertente bakhtiniana, mostra-se especialmente profícua, porque a leitura de gêneros discursivos diversos permite a ampla e rica abordagem das condições de produção

de enunciados, situações de comunicação e relações dialógicas que lhe são constitutivas (Rojo, 2012, p. 39).

O trabalho com a multimodalidade permite ao educador utilizar a perspectiva de ampliação de experiências e o desenvolvimento de conhecimentos. Além de reconhecer a importância da literatura e facilitar o acesso dos alunos a essa riqueza cultural, o professor deve estabelecer uma conexão pessoal com os livros a fim de cativar os estudantes para o universo prazeroso da leitura. A disciplina de Língua Portuguesa, por meio do ensino da literatura e seu papel sociocultural e humanizador, torna-se imprescindível para que o aluno desenvolva uma compreensão mais ampla do mundo e seja preparado para interpretar as diversas realidades. Ao conduzir o leitor a novos mundos, acompanhando-o nessa jornada, o professor oferece oportunidades para que possam alcançar novos patamares. A técnica aplicada, junto à paixão do educador pela leitura, acabam por contagiar o aluno, incentivando-o a compartilhar desse hábito enriquecedor. Dessa forma, a literatura se revela como uma aliada fundamental para que o aluno se descubra, exercite o pensamento crítico e aprenda a viver plenamente.

Ao se considerar a relevância da literatura e seu papel fundamental na formação humana e cidadã do aluno, esta pesquisa também se respalda nas concepções literárias de Antônio Candido (1995) ao afirmar que o caráter humanizador da literatura permite ao indivíduo refletir, ampliar seu conhecimento, cultivar empatia pelo próximo, desenvolver habilidades para lidar com desafios, apreciar a estética, perceber a beleza nas coisas e cultivar o senso de humor. Ademais, a literatura contribui para tornar o ser humano mais compreensivo e receptivo à natureza, à sociedade e a outros devido a seu poder de libertar as pessoas da alienação e da opressão. Como declarou Candido (1995, p. 175), a literatura "confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, oferecendo a oportunidade de enfrentarmos dialeticamente os problemas". Além do exposto, a literatura possibilita ao estudante/leitor se descobrir e se relacionar com os outros, ao explorar a linguagem estética, que pode ser tanto escrita quanto tecnológica, contribui para o desenvolvimento de diversas sensibilidades e para a preparar para a convivência em sociedade.

Sendo assim, para a realização da atividade de leitura proposta, optou-se por analisar o gênero literário biografia/autobiografia como texto de base devido à relevância da literatura na construção da capacidade crítica, estética e humanística do estudante. Esse gênero pode proporcionar uma oportunidade valiosa para explorar a vida e experiências de outras pessoas, além de incentivar a reflexão sobre diferentes perspectivas e trajetórias de vida. Acredita-se que essa abordagem possa enriquecer o aprendizado dos alunos e contribuir para o

desenvolvimento de suas habilidades de leitura e interpretação. De acordo com os princípios de bakhtinianos, esses componentes auxiliam o estudante/leitor a concordar ou discordar, ampliar, responder, ilustrar, inovar ou utilizar o conhecimento adquirido, aprimorando, assim, sua escrita, seu pensamento crítico e sua habilidade de leitura, e alcançando a posição de leitor/autor ativo na construção do entendimento.

Em Bakhtin (2011[1979], p. 268) encontrou-se respaldo quando enunciou que “Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos”. O gênero que relata a trajetória de vida de uma pessoa é denominado biografia (“bio”, vida e “grafia”, escrita). Trata-se de um gênero narrativo que se baseia em fatos reais. Esses eventos podem ser apresentados de forma cronológica, seguindo a sequência do nascimento até a morte, ou organizados por temas (amores, fracassos, traumas etc.). E como aponta Born (2011, p. 7),

A biografia trata da interpretação subjetiva da trajetória da própria vida de uma pessoa. A biografia não apenas inclui o local dos acontecimentos, mas também a sua opinião, os motivos, planos para o futuro, assim como a percepção/interpretação do passado.

A biografia envolve a interpretação subjetiva da vida de uma pessoa. Inclui a visão pessoal do indivíduo, não se limita apenas a relatar os eventos que ocorreram. Ou seja, a narrativa biográfica vai além dos fatos objetivos e busca transmitir a experiência e a subjetividade do biografado, oferecendo uma perspectiva mais profunda e pessoal sobre sua vida.

O gênero biográfico apresenta uma estrutura complexa que pode ser analisada por meio de diversos elementos que o caracterizam. Em primeiro lugar, o objetivo ou ação visada na biografia é a representação da vida de um indivíduo, buscando não apenas relatar fatos, mas também oferecer uma interpretação da trajetória pessoal, social e cultural do biografado. Essa ação se insere em uma situação sociodiscursiva de interação, onde o autor da biografia estabelece um diálogo com o leitor, promovendo uma reflexão sobre a vida e as experiências do sujeito retratado. Cada gênero se distingue dos demais por sua forma composicional, pelo tipo de conteúdo temático e pelo estilo empregado. De acordo com Koch (2015), esses padrões textuais são moldados pelas práticas sociais, pelos participantes dessas práticas, por suas relações sociais e pelos propósitos comunicativos que os orientam. No contexto digital, o gênero assume especificidades e funções que devem ser analisadas em conjunto com os aspectos que influenciam a interação, reconhecendo a dinâmica particular que o ambiente virtual proporciona à produção e recepção dos textos.

O contexto de produção e o contexto de recepção são fundamentais para a compreensão do gênero. O primeiro refere-se às circunstâncias históricas, sociais e culturais que influenciam a elaboração da biografia, enquanto o segundo diz respeito à forma como o público recebe e interpreta essa obra, que pode variar conforme suas próprias experiências e conhecimentos. O tema da biografia, por sua vez, é geralmente centrado em eventos significativos da vida do biografado, incluindo conquistas, desafios e transformações pessoais.

A forma composicional da biografia pode variar amplamente; ela pode se manifestar em diversos formatos, como livros, documentários ou artigos. No caso de obras destinadas ao público infantil, é comum que a biografia assuma uma forma ilustrativa, utilizando imagens e narrativas simplificadas para tornar a vida do biografado acessível e envolvente para as crianças. Além disso, os estilos utilizados na escrita biográfica podem variar de um relato mais objetivo e factual a uma abordagem mais literária e poética, dependendo da intenção do autor e do público-alvo.

Por fim, o suporte ou ambiente digital de circulação tem se tornado cada vez mais relevante no contexto contemporâneo. As biografias podem ser encontradas em plataformas digitais, como blogs, redes sociais e e-books, ampliando seu alcance e promovendo novas formas de interação com os leitores. Assim, ao considerar esses elementos, é possível compreender a riqueza e a diversidade do gênero biográfico, bem como suas implicações na formação de identidades e na construção de narrativas pessoais e coletivas.

Na biografia e na autobiografia, a veracidade dos fatos é um aspecto fundamental. Essas narrativas costumam ser não ficcionais, ou seja, baseadas em eventos reais e não em histórias fictícias. No texto autobiográfico, é comum encontrar lembranças marcadas por um forte componente emocional, proporcionando uma profundidade que muitas vezes não é encontrada em outros tipos de escritos. Nesse contexto, a subjetividade desempenha um papel predominante, permitindo ao autor expressar suas emoções e percepções pessoais de forma mais intensa. É assim, por exemplo, que Malala imagina ter um lápis mágico com o qual pode corrigir o mundo.

Como gênero discursivo, a autobiografia adquire significado real para o aluno/leitor quando este se torna coautor ativo da interpretação, em vez de um mero receptor passivo das ideias apresentadas. Dessa forma, ao explorar a leitura, é fundamental que o aluno/leitor consiga expressar sua compreensão e interpretação do texto de diversas maneiras, como oralmente, verbalmente, digitalmente, sonoramente, visualmente, entre outras.

Ao se discutir a classificação e a representação do gênero discursivo biografia sem a pretensão de esgotar o tema, presume-se que o gênero discursivo, enquanto texto

empiricamente realizável, integra o processo sócio-histórico de interação humana. Simultaneamente, está inserido em um processo discursivo contínuo de classificação, referência e significação do mundo, configurando-se como um instrumento de comunicação e interação que reflete os valores social e historicamente constituídos.

Na acepção de Bakhtin (2006, p. 279 [1992]), os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados. O gênero discursivo pode ser compreendido como um construto empírico da interação social em práticas marcadas por contextos sócio-históricos, o que implica que ele está sujeito a modificações tanto em sua superfície quanto em seu uso, uma vez que é influenciado por pressões sociais, ideológicas e linguísticas (Bakhtin, 1986; Marcuschi, 2000).

Para que ocorra a construção de significados e a apreciação valorativa das ideias presentes no texto, é essencial que o leitor seja guiado a relacionar as circunstâncias de produção com o conteúdo temático, os elementos linguísticos e semióticos, bem como a composição formal da obra. Isso requer um trabalho cuidadosamente planejado pelo professor, a fim de que o aluno/leitor consiga desenvolver plenamente sua capacidade interpretativa e crítica.

A leitura de fruição é um elemento importante para o desenvolvimento do aluno, sendo uma prática sistemática alinhada aos objetivos educacionais, o que ressalta a importância da escola no processo de alfabetização literária dos estudantes por meio das aulas de Língua Portuguesa. A leitura vai além de uma simples atividade de lazer, sendo, na verdade, uma ação intencional e cuidadosamente planejada, com o propósito de aprofundar a compreensão do texto. A leitura vai além de uma simples atividade de lazer, sendo, na verdade, uma ação intencional e cuidadosamente planejada, com o propósito de aprofundar a compreensão do texto. É por meio desse processo coletivo, segundo Cosson (2014), que o texto ganha vida para o leitor, que gradualmente vai construindo sua compreensão, esclarecendo dúvidas, fazendo conexões e recebendo insights que o auxiliam na atribuição de significado ao que está sendo lido. Acresce o autor que a análise literária na escola requer do leitor uma postura ativa, levando-o a desvendar a magia por trás da construção do texto literário e a interagir mais profundamente com a obra/texto em questão. Dessa forma, é imprescindível que o professor de língua portuguesa se empenhe em oferecer atividades dinâmicas, cativantes e integradoras com as obras literárias durante as aulas. Nesse sentido, o letramento literário compreende a aquisição da literatura como forma de linguagem, proporcionando aos alunos uma imersão no universo literário e estimulando a apreciação e compreensão das obras de maneira mais profunda.

Portanto, a literatura vai além da simples aquisição de conhecimento; também implica na absorção do outro pelo leitor, sem que este perca sua singularidade. O leitor aprende sobre a vida por meio das experiências alheias e também vivencia essas experiências. Portanto, trabalhar a leitura literária sob essa perspectiva é uma responsabilidade da escola para garantir que o aluno alcance as expectativas de aprendizado estabelecidas.

É fundamental que a leitura seja algo prazeroso, mas esse efeito só será alcançado se o aluno conseguir desvendar os segredos presentes nela através da análise coletiva, examinando tanto o conteúdo temático e a estrutura do texto, quanto a magia e ideologia reveladas por meio de suas relações dialógicas, o trabalho linguístico e semiótico que determina a singularidade do autor, as condições histórico-sociais em que a obra foi produzida, quem são seus potenciais leitores e em que contexto está sendo recebida.

Desse modo, ao abranger o estudo de diversos gêneros discursivos e aspectos relacionados à navegação do aluno em ambientes online, o foco está na leitura literária cognitiva, que se torna significativa e estruturada quando embasada em abordagens metodológicas que valorizem tanto o prazer quanto o conhecimento proporcionado pelo texto. É crucial que o leitor compartilhe seus conhecimentos prévios e impressões com os outros por meio da análise das condições de produção e recepção da leitura. Esta pesquisa se estende para além dos estudos dos elementos narrativos presentes nas autobiografias ao buscar ampliar o escopo de investigação e a compreensão dos textos literários.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo foi conduzido através da metodologia pesquisa-ação e exploratória, norteada pelo Conselho de Ética sob o Parecer de número 6560.846, com fundamentação no diagnóstico dos ambientes de ensino e aprendizagem e na observação e análise subjetiva dos dados teóricos coletados, buscando abordar os desafios identificados, como a promoção dos diferentes níveis de leitura. A base teórica se origina da área de Linguística Aplicada, no âmbito do ensino e aprendizagem, com enfoque na competência leitora e inclinação interpretativista de caráter qualitativo educacional.

Nos estudos conduzidos no Profletras, tornou-se claro que cada atividade em sala de aula, mesmo a mais simples, é fundamentada em uma teoria e em uma concepção. Esta pesquisa estimula uma abordagem mais científica em relação aos alunos, mais consciente e menos dedutiva, uma vez que procura promover a reflexão da pesquisadora sobre sua prática em sala de aula.

É prudente considerar a metodologia que embasa uma pesquisa científica abarcando todas as características que a envolvem. Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) afirma que a pesquisa na área educacional é realizada "através das escolas, especialmente as salas de aula, provando serem espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constroí na base interpretativista que é a capacidade de compreensão do observador e está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo". Assim, o termo "professor-pesquisador" faz referência a um educador que tem a capacidade de conectar o trabalho de pesquisa ao trabalho que realiza. Nessa direção, este estudo se enquadra como uma pesquisa qualitativa, cujas definições são baseadas na pesquisa-ação.

A pesquisa-ação, por sua vez, deve mediar a teoria com a prática. Isso permite ao professor-pesquisador mudar sua prática e aprender novos saberes e envolver os sujeitos para criar uma nova forma de ensinar. Em consonância com Franco (2012, p. 34):

[...] a pesquisa-ação é um processo pedagógico de enorme complexidade, uma vez que é uma mediação entre diferentes polos de um processo histórico: mediação entre saber e ação, entre sujeitos da prática e pesquisador, entre conhecimento e prática. [...] a investigação da prática, o envolvimento dos sujeitos dessa prática passa a ser um elemento constitutivo do saber científico. Assim, a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.

Na pesquisa-ação, a investigação da prática e o envolvimento dos participantes tornam-se parte do conhecimento científico. É uma interação entre o conhecimento e a ação, entre os participantes da prática e o pesquisador, e entre o conhecimento teórico e a prática. Dessa forma, a pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar os fenômenos sociais em

seus contextos específicos. Em resumo, acredita-se que é possível chegar à essência do fenômeno e compreender o problema de pesquisa usando os resultados da análise de conteúdo.

O estudo consiste em uma pesquisa-ação (Tripp, 2005), de cunho qualitativo e interpretativo, que se inicia com a observação e identificação de um problema em um ambiente escolar, que é ampliar a competência leitora de alunos dos anos finais do ensino fundamental, de forma a promovendo o desenvolvimento crítico e autônomo na interpretação e compreensão de textos de diferentes gêneros e formatos, de modo a melhorar o desempenho acadêmico e a formação integral dos estudantes.

Em seguida, é elaborada uma intervenção pedagógica para ser aplicada, acompanhada e avaliada como uma proposta viável para as dificuldades identificadas. Para conduzir o trabalho, são planejadas atividades de leitura durante as aulas, envolvendo discussões coletivas sobre os textos, e atividades para casa, por meio de um modelo educacional.

2.1 A pesquisadora

Este estudo encontra sua justificativa na identificação de uma questão problemática: a habilidade de leitura dos alunos não está em conformidade com os padrões descritos nos documentos oficiais e avaliações institucionais. A discrepância entre o nível de competência leitora esperado e o desempenho real dos educandos destaca a necessidade de investigar e abordar as lacunas existentes no desenvolvimento das habilidades de leitura. A partir dessa constatação, torna-se relevante explorar as causas subjacentes a essa disparidade e buscar estratégias eficazes para promover a melhoria da competência leitora dos estudantes.

A pesquisadora atua como professora de Língua Portuguesa (4º e 5º anos). Desde os 18 anos, possuía a qualificação para lecionar nas séries iniciais e na educação infantil, começando como docente na rede pública em 1998, na cidade de Mandaguaçu-PR, no que era anteriormente denominado de creche, hoje Centro Municipal de Educação Infantil. Durante esse período, fez a graduação em Letras, concluída em 2003 na Universidade Estadual de Maringá (UEM), e desde 2006 atua como professora de Língua Portuguesa, como servidora municipal em Maringá, e a partir de 2010, no município de Mandaguaçu, PR. Ao longo da carreira, participou de diversos cursos de formação continuada, alguns obrigatórios e outros opcionais. Em 2023, foi aprovada no Exame de Acesso ao Profletras e, a partir daí, iniciou os créditos e os primeiros passos para o presente trabalho.

Em mais de vinte anos de docência, a pesquisadora tem observado que o trabalho com a literatura e com os gêneros discursivos foca muito no aspecto estrutural desses elementos. Além disso, tem percebido que o ensino de Português se mantém engessado nas escolas,

abordando sempre os mesmos gêneros que, atualmente, tem se mostrado menos instigantes para essa geração de estudantes, mas são “confortáveis” para o professor. Tal constatação se deu via observações em sala de aula e análise do contexto da educação básica. Verifica-se ainda que, cada vez mais, os alunos apresentam dificuldades em compreender e produzir textos, além de refletir sobre a estrutura e o funcionamento da língua portuguesa. Além disso, percebe-se uma carência de recursos voltados para o Ensino Fundamental I, apesar de ser fundamental, dado que parte significativa dos professores nessa etapa não possui formação específica em Língua Portuguesa.

Isso posto, o interesse central desta pesquisa é explorar as possibilidades dos letramentos com gêneros atuais e estimulantes no contexto educacional, e o mestrado profissional como a oportunidade ideal para aprofundar esse conhecimento e aplicar tais conceitos de maneira prática. Pretende-se desenvolver uma SD que integre efetivamente os letramentos no ensino de línguas e o letramento literário alinhado às demandas contemporâneas e às necessidades dos alunos.

Acredita-se que a experiência anterior da pesquisadora, a capacidade de investigação e análise crítica e o interesse por abordagens pedagógicas inovadoras a qualificam para contribuir significativamente para este projeto. O compromisso foi o de aplicar os conhecimentos adquiridos no mestrado para aprimorar práticas educacionais e promover uma compreensão mais abrangente e dinâmica dos letramentos.

2.2 Os participantes

A pesquisa foi conduzida junto ao público infanto-juvenil, composto por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, matriculados em uma instituição de ensino pública no município de Mandaguaçu-PR, especificamente na Escola Municipal Santo Carraro, durante o período vespertino. A referida escola não dispõe de uma biblioteca esta foi desativada para ser transformada em sala de aula. Consequentemente, os estudantes não possuem um ambiente dedicado para seleção e realização de leituras de livros, restringindo-se tal atividade ao espaço da sala de aula.

Adicionalmente, convém informar que por ocasião desta pesquisa, a instituição de ensino em questão não dispõe de uma sala equipada com recursos tecnológicos, resultando na dependência dos alunos, em sua maioria, dos dispositivos eletrônicos pertencentes aos seus responsáveis. Portanto, o material didático foi elaborado e mediado pela pesquisadora, isso inclui materiais literários selecionados pela própria docente, além da utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na escola, como notebooks, televisão e internet.

2.3 A obra em estudo

A obra *Malala e seu lápis mágico* (2018), escrita por Malala Yousafzai, insere-se no gênero da literatura infantil com um viés biográfico, destacando-se por sua acessibilidade e sua capacidade de articular temas éticos e sociais de forma adaptada ao público infantil. A narrativa é construída em torno de uma metáfora central, o lápis mágico, que simboliza o poder transformador da escrita, do conhecimento e da educação. Esse recurso não apenas torna a obra mais atraente para as crianças, mas também reforça uma mensagem de esperança e resistência frente às dificuldades.

A literatura infantil, como pontua Nelly Novaes Coelho (2000), tem o papel de formar valores e contribuir para o desenvolvimento ético e crítico das crianças. *Malala e seu lápis mágico* exemplifica essa função ao abordar temas como o direito à educação, a igualdade de gênero e a luta por justiça social. A simplicidade linguística da obra, combinada com ilustrações ricas em detalhes, facilita a compreensão e engajamento dos leitores jovens. No entanto, essa simplicidade não reduz a profundidade do texto, que dialoga com questões globais de maneira sutil, porém poderosa.

Sob uma perspectiva teórica, o livro pode ser entendido como parte da literatura de resistência, conceito explorado por Antônio Candido (1995). A história de Malala, ainda que adaptada para um público infantil, carrega um forte apelo social, evidenciando o impacto das desigualdades e da opressão, sobretudo em relação às mulheres. Além disso, segundo Regina Zilberman (2003), a literatura infantil contemporânea vem incorporando cada vez mais temas desafiadores, que convidam as crianças a refletirem sobre a realidade em que vivem. *Malala e seu lápis mágico* é um exemplo claro dessa tendência, apresentando uma narrativa que combina sensibilização e empoderamento.

Nessa perspectiva, propõe-se um trabalho com o gênero de narrativa autobiográfica em diálogo com outros gêneros do discurso como perfil de rede social, post, comentários, sinopse, entre outros. Destinado aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, o objetivo é abordar a leitura como uma experiência real, viva e concreta, fazendo sentido aos leitores. A proposta visa a contextualizar a leitura, fomentar a discussão temática, analisar as expressões valorativas dos enunciados e a construção formal do texto, revelando o estilo do autor por meio da interatividade. Desse modo, acredita-se que o aluno/leitor estará preparado para compreender o que lê e responder de maneira mais eficaz ao processo de leitura a partir da abordagem dos multiletramentos, pontuando a relevância da incorporação de recursos diversificados para aprimorar o ensino cognitivo da leitura literária para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I.

Assim, a obra transcende o mero entretenimento, posicionando-se como um instrumento de conscientização e formação. Ao contar sua história, Malala oferece às crianças não apenas um modelo de coragem, mas também um convite para imaginar um mundo mais justo. Essa capacidade de inspirar e educar simultaneamente é o que torna Malala e seu lápis mágico uma contribuição significativa tanto para a literatura infantil quanto para os debates em torno dos direitos humanos e da educação.

2.4 A intervenção didática

Antes de iniciar a implementação das atividades, é fundamental esclarecer aos estudantes que suas produções orais, visuais, escritas ou digitais não serão avaliadas com uma nota quantitativa. Isso permite que sejam consideradas as potencialidades prévias de cada aluno, identificando o ponto de intervenção necessário e o caminho a percorrer individualmente. Essa abordagem reflete a essência da avaliação formativa, incentivando os alunos no processo de aprendizagem.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, que envolve a investigação bibliográfica, a elaboração das atividades, a intervenção pedagógica, a coleta e análise dos dados, a apresentação dos resultados e as decisões a serem tomadas, é responsabilidade do mediador considerar os possíveis impactos negativos, levando em conta não apenas seus próprios direitos e interesses, mas também os dos demais envolvidos. Por fim, é crucial que toda prática de ensino leve em consideração o compromisso com as questões e relações sociais de todos os envolvidos no processo educativo: alunos, professores/pesquisadores, orientadores de pesquisa, gestores, pedagogos e os pais dos alunos (Reis, 2013).

Com essa intenção, o produto educacional foi estruturado em módulos, seguindo a sequência expandida do letramento literário proposto por Cosson (2014) que envolve sete etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão, conforme se ilustra no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Resumo dos módulos da proposta didática

MÓDULO	ATIVIDADE	TEMPO	OBJETIVOS
Módulo I	Motivação	Uma aulas - 50 minutos	Motivar o envolvimento dos estudantes e possibilitar o levantamento de hipóteses.
Módulo II	Introdução	Uma aulas - 50 minutos	Estimular a expectativa de leitura da obra. Deduzir e elaborar suposições sobre o conteúdo do texto com o auxílio de elementos linguísticos pré-textuais.
Módulo III	Leitura	Duas aulas - 50 minutos	Identificar elementos explícitos como personagem, enredo, cenário, estilo literário, entre outros.
Módulo IV	Interpretação e contextualização	Duas aulas - 50 minutos.	Introduzir o contexto histórico, cultural, e literário da obra fornecendo informações importantes para a compreensão.
Módulo V	Expansão de leitura	Duas aulas - 50 minutos.	Destacar as possibilidades de diálogo que a obra estabelece com textos anteriores, contemporâneos ou posteriores, por meio de uma abordagem comparativa.

Módulo VI	Expansão de leitura	Quatro aulas - 50 minutos.	Destacar as possibilidades de diálogo que a obra estabelece com textos anteriores, contemporâneos ou posteriores, por meio de uma abordagem comparativa.
Módulo VII	Expansão de leitura e valorização	Quatro aulas- 50 minutos	Destacar as possibilidades de diálogo que a obra estabelece com textos anteriores, contemporâneos ou posteriores, por meio de uma abordagem comparativa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

O Quadro 1 apresenta a organização de uma SD dividida em sete módulos, com foco no desenvolvimento da competência leitora dos alunos. O módulo I promove atividades de motivação, buscando engajar os estudantes e promover a formulação de hipóteses sobre o texto. O módulo II foca na introdução à leitura, estimulando expectativas e antecipando conteúdos com base em elementos linguísticos e pré-textuais. O módulo III trata da leitura, destacando a identificação de elementos explícitos e implícitos, como personagens, enredo e mensagem. O módulo IV concentra-se na interpretação e contextualização, conectando o conteúdo histórico, cultural e literário do texto para ampliar a compreensão. Os módulos V, VI e VII são dedicados à expansão de leitura, com abordagens comparativas que exploram diálogos entre o texto estudado e outros, sejam eles anteriores, contemporâneos ou posteriores. O último módulo agrega a valorização, aprofundando a análise comparativa para desenvolver o pensamento crítico dos estudantes. O tempo alocado para cada atividade varia de uma a quatro aulas de 50 minutos, demonstrando uma progressão gradual que visa ao desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos.

2.5 A sequência didática como produto educacional

Com a perspectiva de uma pesquisadora dos temas discutidos e de uma educadora que atua diretamente em sala de aula, vivenciando os desafios e as alegrias do ensino de língua portuguesa, apresenta-se neste tópico uma proposta de sequência didática pautada na literatura infanto-juvenil *Malala e seu lápis mágico* (2018), integrando atividades de motivação, produção e interpretação e outros gêneros discursivos, tais como cartum, animação, biografia, verbete, etc. O intuito é que essa proposta seja viável para os educadores em diferentes contextos das salas de aula, constituindo um modelo que pode ser adaptado e ajustado às necessidades específicas de cada ambiente escolar. Nessa vertente, busca-se que os métodos ora apresentados consigam engajar os estudantes para o universo da leitura literária e promovam o letramento literário por meio de leituras e análises críticas, expandindo ainda mais a produção e a compreensão leitora.

Nesse viés, a sequência didática configura-se como um recurso pedagógico essencial no planejamento e execução do trabalho docente, especialmente no contexto da sala de aula de Língua Portuguesa. Segundo Zabala (1998, p.18), sequência didática (SD) é definida como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Elaborada como um instrumento de orientação, a SD serve para sistematizar os objetivos, as metodologias e os recursos que norteiam o ensino, auxiliando o professor na construção de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes e às diretrizes curriculares.

Ao abordar as fases de uma sequência de atividades, Zabala (1998) realça que o principal objetivo dessa metodologia de ensino é:

[...] introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas (Zabala, 1998, p.54).

Assim, ao elaborar uma sequência didática, deve-se considerar os diálogos e as interações entre professor e aluno, assim como entre os próprios alunos. É necessário observar como os temas ou conteúdos influenciam essas relações, além de reconhecer o papel dos envolvidos no desenvolvimento das atividades. A disposição dos conteúdos, a gestão do tempo e espaço, os recursos didáticos e a avaliação devem ser cuidadosamente planejados e organizados para garantir o sucesso na execução das atividades.

Nesse contexto, o produto educacional selecionado alinha-se ao objetivo geral da

pesquisa, que é investigar e implementar estratégias pedagógicas destinadas a ampliar a competência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Isso porque a leitura crítica, como eixo norteador no ensino de Língua Portuguesa, demanda estratégias pedagógicas que articulem a fruição literária à análise contextual, histórica e social dos textos. O foco é promover o desenvolvimento crítico e autônomo na interpretação e compreensão de textos de diversos gêneros e formatos, visando melhorar o desempenho acadêmico e a formação integral dos estudantes. A SD, por sua vez, serve como um suporte que detalha os caminhos metodológicos para estimular a autonomia leitora e a interpretação crítica.

Dessa forma, o professor encontra não apenas um direcionamento pedagógico, mas também possibilidades de adaptar os conteúdos ao contexto da turma. Assim, a função do mediador é oferecer aos alunos uma experiência estimulante com a leitura, permitindo que esta desempenhe seu papel de ampliar, através da leitura das palavras, a compreensão do mundo por meio de textos e obras literárias. Tendo isso em vista, recomenda-se que o educador caminhe lado a lado com os alunos, pois ambos têm a oportunidade de aprender juntos. Nas palavras de Antunes (2003, p.108), “o professor precisa ser visto (inclusive pelas instituições competentes) como alguém que, com os alunos (e não para os alunos), pesquisa, observa, levanta hipótese, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende”.

Nessa perspectiva, este trabalho busca explorar a organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas, considerando tanto as abordagens de teóricos quanto a prática do professor em sala de aula. A metodologia das sequências didáticas se revela benéfica para o professor e para os alunos, pois promove uma dinâmica que facilita a sequência das atividades e a troca de informações, essenciais para a construção de argumentos. Essa abordagem é aplicável em todas as etapas da educação, desde a educação infantil até o ensino superior, tal como aponta a BNCC (2018, p.75):

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.

A aplicação prática da SD no cotidiano educacional consiste em organizar atividades pedagógicas de maneira estruturada e progressiva, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. Fundamentada em teóricos como Zabala (1998) e Cosson (2014), possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades, integrando teoria e prática em um processo que respeita o ritmo e as necessidades dos alunos. Por meio de etapas claramente definidas — como diagnóstico inicial, atividades de exploração, sistematização e avaliação —, essa abordagem favorece a construção do conhecimento de

forma contínua, além de permitir a reflexão crítica e o ajuste das estratégias pedagógicas conforme o desempenho e os desafios apresentados pelos estudantes.

Diante disso, nesta pesquisa com a SD foi criada uma situação de leitura e escrita que permitiu a exploração e a percepção de aspectos interativos da linguagem nos enunciados, promovendo o dialogismo entre eles e capacitando os alunos a desenvolverem multiletramentos e competências discursivas em diversos contextos das práticas sociais. Como observa Bakhtin (2006, p. 268), “os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”, ressaltando a importância de compreender a relação entre linguagem e contexto social para o desenvolvimento dos alunos.

Ao se considerar o apresentado anteriormente, a intenção desta pesquisa, portanto, é aplicar uma sequência de atividades via pesquisa-ação na qual a autora participa simultaneamente como pesquisadora e participante da. É importante ressaltar que o eixo central desse processo fundamentou-se nos pressupostos de Bakhtin (1992; 2003; 2011), Rojo (2007; 2009; 2012; 2013), Paveau (2017) e Solé (1998), além das contribuições de Zabala (1998) e Cosson (2014) relativas à teoria das sequências didáticas.

3 IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ESTRUTURAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 Entre a realidade escolar e a proposta desenvolvida

Ao se considerar o contexto histórico em que se está inserido, nesta pesquisa se busca explorar como as diferentes formas de letramento se manifestam em função dos compósitos heterogêneos que os gêneros têm adotado na contemporaneidade. Essa relação é fundamental para se compreender as dinâmicas de comunicação e expressão que permeiam a sociedade atual. Na linguagem, essa construção linguística combina diferentes elementos, estilos ou gêneros, resultando em uma expressão que não é homogênea, mas sim diversificada e multifacetada. Esse conceito pode ser aplicado em diversos contextos, como na literatura, na comunicação oral, na publicidade e em mídias digitais, de forma a enriquecer a comunicação, permitindo que diferentes vozes e perspectivas sejam ouvidas, além de possibilitar a expressão de complexidade e nuances nas ideias apresentadas. Essa abordagem também pode facilitar a conexão com diferentes públicos, principalmente da geração de nativos digitais, já que incorpora variados modos de expressão que podem ressoar com as experiências e conhecimentos dos ouvintes ou leitores.

Diante desse cenário, tornou-se evidente a necessidade de estruturar uma sequência de atividades que pudesse enriquecer a competência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, pois se acredita que essa é uma turma que está finalizando a primeira etapa da educação básica e que não deve, de maneira nenhuma, avançar para a próxima fase sem um fortalecimento adequado da relação entre a formação leitora e a leitura literária. Além disso, considera-se que esta proposta pode ser facilmente adaptada para outras turmas e etapas do ensino básico, bastando que o educador interessado realize as adaptações necessárias para atender às especificidades de cada grupo.

Nesse segmento, o intuito é detalhar a aplicação do material didático que ora desenvolvido, bem como analisar os dados resultantes dessa experiência. Essa análise é fundamentada nas teorias que sustentam a pesquisa e visa responder à seguinte questão: o trabalho com sequências didáticas (SD), com foco em leitura literária e na multimodalidade discursiva, realmente coadjuva para a formação de leitores críticos e participativos? O propósito geral desta pesquisa é, portanto, a melhoria das habilidades leitoras, visto ser uma necessidade premente, especialmente diante da emergência dos “*tecnodiscursos*”, bem como do surgimento de novas plataformas de leitura.

O objetivo da proposta é atuar como facilitadora da compreensão e da interpretação de

diversos gêneros literários abordados ao longo deste trabalho, permitindo aos estudantes identificar conexões, semelhanças e diferenças entre os textos, além de aprimorar sua percepção sobre o que Cosson (2014) descreve como um diálogo entre leitor, texto, contexto e intertexto. Também se busca demonstrar que os textos juvenis, como os contos de fadas, podem e devem ser utilizados de forma natural em sala de aula, uma vez que sua dimensão simbólica desempenha a função de uma literatura humanizadora, conforme defende Antonio Candido (2002). Essas estratégias visam não apenas fomentar o gosto pela leitura, mas também propiciar aos alunos a se relacionarem de maneira mais profunda com o mundo ao seu redor, além de fornecer suporte ao professor para desenvolver um trabalho que atinja as competências e habilidades de leitura e escrita.

Diante dessa perspectiva, esse processo se desenvolve ao longo de toda a leitura por meio de previsões relacionadas ao tipo de texto, sua organização formal, às ilustrações, entre outros aspectos. É fundamental que essas previsões estejam alinhadas com o conteúdo do texto ou sejam ajustadas conforme necessário. A compreensão da leitura se efetiva quando as informações que o leitor antecipa se conectam às informações apresentadas no texto.

Nesse viés, se ampara na teoria de Rildo Cosson (2014) que enfatiza que a etapa de motivação visa a criar um ambiente favorável para que o aluno se sinta confortável ao expor suas expectativas de leitura e adentrar o universo do texto, propiciando o desenvolvimento de uma experiência leitora transformadora e significativa. Em relação ao primeiro passo da sequência básica, o autor salienta que

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (Cosson, p. 54, 2016).

Dessa maneira, entende-se que a leitura não acontece de forma espontânea; ela exige uma preparação prévia que, embora muitas vezes não percebida, é essencial para o sucesso do ato de ler. No ambiente escolar, essa preparação deve ser guiada pelo professor, que tem como responsabilidade facilitar esse processo.

Em termos de orientações gerais, as atividades foram estruturadas para serem realizadas semanalmente. Considerando que as aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental ocorrem seis vezes por semana, sugere-se dedicar duas aulas semanais ao trabalho com a SD, garantindo que os períodos sejam adequados, nem excessivamente longos nem tão curtos a ponto de sobrecarregar ou entediar os alunos e o professor. Optou-se por

estruturá-la em módulos, conforme o Quadro 2. A aplicação totalizou 17 horas/aula, ocorrendo entre 22 de outubro e 11 de novembro de 2024. Durante esse período, utilizou-se tanto o espaço da sala de aula quanto às atividades que os alunos realizaram em casa, proporcionando um ambiente de aprendizado diversificado e integrado.

A turma em questão é composta por 31 alunos, e para assegurar o sigilo e o respeito à privacidade dos participantes, cada um deles foi identificado apenas por suas iniciais de modo a proteger a identidade dos estudantes e permitir uma análise cuidadosa dos dados coletados. Para formalizar essa participação, entregou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que os alunos levaram para casa para que seus pais e ou responsáveis assinassem, e 20 pais e/ou responsáveis consentiram. Para a coleta de dados, foram utilizados, principalmente, o diário de campo, gravações em áudio das aulas e registros fotográficos.

O Quadro 2 descreve, resumidamente, como foi organizada cada etapa da sequência didática propositiva. Os elementos destacados são os que sofreram alteração em relação à proposta inicial.

Quadro 2 – Divisão das aulas e atividades na implementação do material pedagógico

MÓDULOS/AULA	ATIVIDADES
Módulo I (1 aula)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivação: entrega do marca página. 2. Dinâmica: O lápis mágico. Produção escrita no cartão que proporciona “poderes” para mudar algum aspecto da realidade.
Módulo II (2 aulas)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação da capa do livro Malala e seu lápis mágico (2018) e perguntas para levantamento de hipóteses por meio dos elementos pré-textuais. 2. Acesso a página da livraria Amazon e leitura da sinopse da obra. 3. Pesquisa (em casa) sobre o que significa o Prêmio Nobel (mencionado na capa).
Módulo III (2 aulas)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura compartilhada pela professora com pausas para intervalos de leitura (coleta de impressões e vídeo de animação). 2. Jogo da sequência impresso.
Módulo IV (3 aulas)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caça palavras e escrita de frases (atividade impressa). 2. Leitura e coleta de informações principais do texto: Biografia de Malala Yousafzai.

	3. Confeção de ilustrações dos fatos importantes na linha do tempo da autora.
Módulo V (3 aulas)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretação e compreensão escrita do texto composta por questões abertas e fechadas. 2. Apresentação da charge eletrônica e roda de conversa sobre a dimensão visual e inferências de sentido. 3. Contextualização de aspectos do Talibã por meio de uma animação postada na rede social Facebook e discussão oral sobre o contexto social em que a personagem retrata na obra.
Módulo VI (2 aulas)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do perfil da ativista e autora Malala Yousafzai na rede social Instagram e visualização de algumas postagens. 2. Produção escrita em uma situação fictícia de interação via caixa de perguntas dos stories da autora.
Módulo VII (4 aulas)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Projeção e leitura de uma notícia postada pelo site G1 relacionada ao atentado sofrido por Malala. 2. Produção escrita de um comentário em rede social, na página do Portal G1. 3. Leitura coletiva dos cartões do módulo 1 e reflexão sobre o que cada um faria se possuísse um lápis mágico como o da personagem. 4. Avaliação individual das impressões sobre a literatura escolhida.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao se comparar os Quadros 1 e 2, nota-se que algumas atividades passaram por ajustes, com a exclusão de determinadas etapas e a inclusão de outras. Essas modificações decorreram de uma análise mais detalhada das práticas realizadas, associada aos novos aprendizados adquiridos nas disciplinas do curso. Além disso, percebeu-se que a aplicação do planejamento se estendia por várias aulas, o que acabou tornando a retomada das atividades cada vez mais exaustiva para os alunos. Esse cansaço foi especialmente perceptível por se estar nos últimos meses do ano letivo, quando estudantes e professores já demonstravam sinais claros de fadiga.

Nesse contexto, optou-se por integrar as etapas metodológicas de leitura propostas por Solé (1998) com a sequência didática de Cosson (2014), visto que esta última complementa a primeira de maneira significativa. Há diversos fatores e situações externas à sala de aula que podem impactar positivamente esse processo. Um exemplo é a conscientização dos jovens sobre a importância da educação para alcançar a inclusão social. Segundo Cosson (2014, p.

33), a leitura desempenha um papel central nesse processo:

Não é sem razão, portanto, que ler é uma competência extremamente valorizada entre nós. Tanto que a leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência, de maneira negativa. É por isso também que não faltam programas e mais programas destinados a remediar a incapacidade de ler ou o analfabetismo, sobretudo entre adultos. Neste caso, saber ler, mais que garantir um lugar na faculdade, é um poderoso fator de inclusão social.

Diante disso, cabe ao professor comprometer-se com esses resultados e trabalhar para que ocorra um aprendizado verdadeiro e significativo. Assim, o incentivo ao letramento literário que se pretende promover pode contribuir para a formação de um leitor capaz de transpor e transformar a realidade que o cerca.

3.2 Intervenção realizada

A sequência básica sugerida por Cosson (2014) apresenta um alinhamento com os princípios sociointeracionistas de Bakhtin, o que ampliou o escopo desta pesquisa e abriu espaço para debates referentes à aplicação didática dessas teorias no ensino de literatura. Assim, esta proposta buscou associar a leitura de uma obra contemporânea a textos multissemióticos e produções de caráter popular, promovendo uma abordagem mais inclusiva e conectada à realidade dos estudantes.

Na sequência, se apresenta a descrição detalhada de cada etapa da sequência didática elaborada com informações essenciais e relevantes para sua execução, incluindo o tempo estimado para cada módulo, o material mínimo necessário, as competências envolvidas e suas respectivas descrições. **Módulo 1 - Motivação**

- **Tempo estimado** - 1 hora/aula
- **Material necessário** - marca páginas plastificados (confeccionados anteriormente), impressão do cartão de produção escrita, lápis e borracha.
- **Objetivos** - promover a auto-reflexão e o diálogo entre os alunos; criar um ambiente motivador que desperte o encantamento literário, promovendo uma conexão pessoal com o texto.

Esse primeiro momento é destinado a despertar o interesse e a curiosidade dos alunos em relação aos textos a serem estudados. Para isso, foram elaboradas estratégias que buscam incentivar a curiosidade dos estudantes e os conduzam ao encantamento literário. O cartão marca-página com a ilustração e a citação da autora/personagem da obra serve como suporte

para essa motivação, juntamente com uma mediação do professor, além de sugestões que incitem os alunos a se expressarem sobre seus anseios e desejos durante a atividade. É importante assegurar que o anonimato será preservado e que, após escritos, os cartões serão lacrados e não serão lidos nem mesmo pelo professor naquele momento. Decidiu-se alterar a ordem das atividades, realizando a leitura dos cartões ao final do último módulo. Essa leitura foi acompanhada de uma roda de conversa para discutir se os desejos expressos se assemelham ou não aos da personagem Malala.

Imagem 1 - Modelos do cartão e marca página



Fonte: A autora.

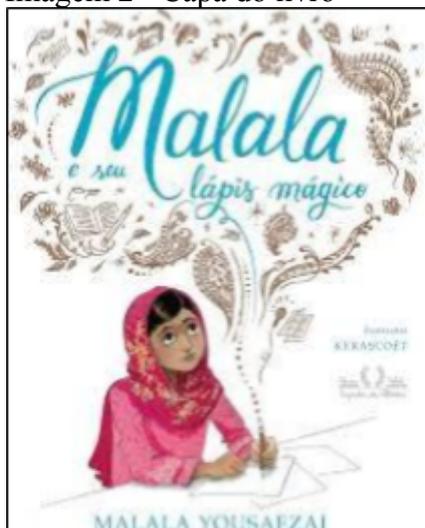
A importância dessa etapa é assegurada por Solé (1998) quando afirma que a leitura será motivadora e envolvente na medida em que o leitor esteja interessado no conteúdo da obra, promovendo uma leitura mais natural e eficaz. A autora enuncia que as atividades realizadas antes da leitura devem esclarecer para os alunos os propósitos da leitura, permitindo que eles escolham, analisem e empreguem as habilidades e estratégias necessárias para atender às suas necessidades e objetivos específicos.

Uma consideração importante sobre a motivação é que, ao implementar a proposta, recomenda-se ao educador utilizar micromotivações em todas as etapas, além desse momento específico dedicado à motivação na sequência básica. Isso se deve ao fato de que a normalmente a turma em que a proposta será implementada é constituída por alunos que não costumam ler textos literários e, frequentemente, preferem se envolver em outras atividades durante seu tempo livre, tanto em casa quanto na escola, sendo necessário, desse modo, serem constantemente motivados pelo mediador. Após a conclusão desse primeiro momento, o próximo passo é o módulo de pré-leitura da capa da obra. A seguir, apresenta-se a descrição do módulo II.

- **Módulo II - Elementos pré-textuais**
- **Tempo estimado** -2 horas/aula
- **Material necessário** - versão física do livro de literatura, TV ou projetor, imagens, atividade impressa para pesquisa.
- **Objetivos** - promover um ambiente de troca de informações e incentivar a curiosidade intelectual sobre questões sociais e culturais relevantes.

A finalidade desse módulo é deduzir e elaborar suposições relativas ao texto a ser lido com o auxílio de elementos linguísticos pré-textuais (capa) para estimular os efeitos de sentido de textos verbo-icônicos. Sendo assim, a primeira atividade envolve apresentar, em uma TV ou projetor, a capa do livro *Malala e seu lápis mágico* (2018), bem como demonstrar a capa e a contracapa do livro físico. Após a apreciação dos detalhes, sugerem-se algumas questões para serem respondidas oralmente pelos alunos sobre elementos da capa, de aspectos textuais como título e outros.

Imagem 2 - Capa do livro



Fonte: Google imagem. Acesso em 20/01/2025.

Outra atividade incluída nesse módulo foi acessar o site de uma livraria online para pesquisar sobre a obra *Malala e seu lápis mágico* (2018). Dessa forma, usando o mesmo projetor ou TV, é possível que o professor leia a sinopse em voz alta, instigando ainda mais a curiosidade dos alunos. Caso houver tempo disponível, ler as avaliações dos compradores também pode ser interessante. Ao se considerar a menção ao Prêmio Nobel na capa do livro, sugere-se a realização de uma pesquisa online a ser executada pelos alunos em suas residências. Os resultados dessa investigação deverão ser apresentados na semana posterior.

- **Módulo III - Leitura da obra literária**
- **Tempo estimado** -2 horas/aula
- **Material necessário** - versão física e/ou digital do livro de literatura, TV ou projetor, atividade impressa.
- **Objetivos** - Integrar recursos multimídia para a contextualização da biografia; estimular a compreensão e apreciação da leitura.

Nesse momento da SD, é realizada a leitura compartilhada em voz alta, pelo professor, dando as devidas pausas, com entonação e mostrando as ilustrações de cada página calmamente. Se for possível, digitalizar o livro para que seja projetado em tamanho maior e assim todos os alunos poderem observar os detalhes.

Ao estruturar a atividade deste módulo, buscou-se dar destaque aos intervalos de leitura, que são três, com o intuito de despertar a curiosidade, coletar impressões de leitura e fornecer informações sobre a vida da autora/personagem. O último deles envolve uma apresentação de uma animação da série *Mulheres Fantásticas*, no Youtube, detalhando um pouco sobre a biografia de Malala.



Imagem 3 - Animação Mulheres Fantásticas.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=aIUvH5b0A_8. Acesso em 21/01/2025.

Após a leitura completa da obra, sugere-se fornecer aos alunos uma cópia impressa da atividade de sequência da narrativa. A versão online, elaborada pela autora, também está disponível, porém segundo o contexto, optou-se pela versão impressa do jogo.

- **Módulo IV - Contextualização de leitura**
- **Tempo estimado** -3 horas/aula
- **Material necessário** - versão física do livro de literatura, e atividade e texto impressos.

➤ **Objetivos** - aprimorar habilidades de vocabulário e construção de frases; aprofundar seu conhecimento sobre a personagem.

Após retomar a leitura da literatura, sugere-se fornecer aos alunos um caça-palavras contendo termos significativos. Os estudantes deverão escolher três desses termos para formar frases.

A próxima atividade envolve um texto informativo sobre a biografia da autora. Cada aluno deve realizar uma leitura silenciosa e, em seguida, em grupos, identificar e destacar os principais eventos de sua vida, incluindo os anos correspondentes. O objetivo é representar esses momentos na linha do tempo de Malala Yousafzai, promovendo maior envolvimento com a personagem. De maneira geral, as atividades propostas nesse módulo permitem que os alunos deduzam, comparem e relacionem os contextos sociais presentes no gênero autobiográfico e no texto informativo fornecido. Ao analisarem os recursos estilísticos dos gêneros e as atitudes da personagem, pode ocorrer ou não uma identificação com a personagem e com a temática abordada.

➤ **Módulo V - Contextualização de leitura**

➤ **Tempo estimado** -3 horas/aula

➤ **Material necessário** - versão física do livro de literatura, e atividade e charge impressos.

➤ **Objetivos** - demonstrar diferentes contextos sociais e culturais; comparar diferentes gêneros textuais.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão da obra e de outros gêneros relacionados, além de contextualizar a realidade da autora ou personagem, foram incluídas no módulo três atividades. A primeira atividade envolve a interpretação escrita da literatura, com questões abertas e fechadas, bem como questões de caráter pessoal e opinativo. Em seguida, deve ser apresentada a charge eletrônica de Jean Galvão, seguida por uma discussão oral sobre as intenções do autor ao produzir aquele texto não verbal. O professor pode estimular a interação dos alunos fazendo perguntas pertinentes ao tema, ao contexto de produção e aos efeitos de sentido que a charge provoca. Para analisar aspectos do gênero veiculado em suporte digital, é necessário realizar uma leitura e fazer inferências sobre as hashtags escolhidas pelo autor ao publicar em seu blog. Se possível, os alunos devem ser convidados a escrever um pequeno texto opinativo sobre a relação entre a charge e a literatura lida.

Imagem 4 - Charge eletrônica



Fonte: <https://tiroletas.wordpress.com/2022/07/19/malala/> Acesso em 22/01/2025.

Por fim, sugere-se apresentar o curta de animação, postado na rede social *Facebook*, na conta *Mega Curioso*, que explica o que é o Talibã e porque ele é tão perigoso. O objetivo é promover uma discussão oral sobre o vídeo, permitindo que os alunos deduzam, comparem e estabeleçam relações, além de refletirem sobre o contexto social presente na autobiografia "Malala e seu lápis mágico" (2018).

Nesse processo, é importante analisar os recursos virtuais de comunicação, como a trilha sonora, as metáforas visuais, as cores utilizadas e as atitudes das personagens (expressões valorativas). Também deve-se considerar a identificação ou não dos leitores com as personagens e a temática abordada. E identificar as principais diferenças entre essa realidade e a do nosso país.

Imagem 5 - Animação sobre o Talibã



Fonte: <https://www.facebook.com/megacurioso/videos/277366777402958/> Acesso em 22/01/2025.



➤ **Módulo VI - Expansão de leitura**

➤ **Tempo estimado** -2 horas/aula

➤ **Material necessário** - TV ou projetor com internet e caderno.

➤ **Objetivos** - Desenvolver habilidades de escrita e interação digital; conduzir a conscientização sobre a importância da educação.

Recomenda-se apresentar o perfil de Malala Yousafzai na rede social Instagram incluindo a visualização de algumas de suas postagens e demonstrar como a autora, ativista tendo em vista que ela continua se atualizando. O link para seu perfil é: <https://www.instagram.com/malala/> (acesso em 22/01/2025). É fundamental sensibilizar os alunos sobre a importância da educação como um instrumento de transformação. Além disso, deve-se promover uma reflexão sobre o processo vivenciado pelos alunos, destacando os aprendizados adquiridos e os desafios enfrentados ao longo de sua trajetória. Foi adicionada à SD inicial uma atividade interativa de comunicação com a autora, na qual os alunos deverão produzir um texto em uma situação fictícia de interação, utilizando a caixa de perguntas dos stories promovida pela Malala.

➤ **Módulo VII - Produção textual e experiência de leitura**

➤ **Tempo estimado** -4 horas/aula

➤ **Material necessário** - textos produzidos no módulo 1, folha impressa para a produção textual, TV ou projetor com acesso à internet.

➤ **Objetivos** - Desenvolver a análise crítica e a interação digital; incentivar a expressão pessoal e o protagonismo na leitura.

Sugere-se apresentar a reportagem contida no site G1, postada no dia 09 de outubro de 2017, na plataforma no Instagram intitulada “Atentado contra a Malala completa cinco anos: veja cinco conquistas da jovem que sobreviveu ao Talibã”, por meio do link: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/atentado-contramalala-completa-cinco-anos-veja-cinco-conquistas-da-jovem-que-sobreviveu-ao-taliba.ghtml> (acesso em 22/01/2025). É importante projetar a reportagem no site em que ela foi veiculada pois mantém as características do suporte em que o texto foi produzido. Realizar uma leitura em voz alta, compartilhada pela professora, com foco na análise de alguns elementos do *tecnodiscurso*. Essa análise deve considerar aspectos de interatividade, como hiperlinks e compartilhamento, além de explorar a multimodalidade, que combina diferentes recursos semióticos, incluindo texto, imagem, áudio e vídeo.

Ao se levar em conta que os alunos são nativos digitais, é importante considerar uma

situação de produção textual contemporânea, amplamente utilizada atualmente: o comentário em postagens de redes sociais. Para isso, devem ser fornecidas as informações e as instruções necessárias que esse gênero textual exige, além de um esquema que oriente a escrita dos alunos. Essa abordagem visa não apenas familiarizá-los com as dinâmicas das interações online, mas também desenvolver suas habilidades de comunicação em um contexto digital.

Adicionalmente, os alunos devem ser convidados a avaliar sua experiência de leitura do livro “Malala e seu Lápis Mágico”, utilizando uma tabela com *emojis* que expressam diferentes níveis de concordância ou reação a afirmações específicas. A atividade inclui reflexões sobre aspectos como interesse pela história, compreensão do conteúdo, apreciação das ilustrações e identificação com os temas abordados. Ao final, deve-se solicitar que cada aluno sugira outro livro para futura exploração, promovendo o protagonismo no processo de escolha e incentivando a continuidade da prática leitora. A atividade visa incentivar o pensamento crítico, o reconhecimento de diferentes culturas e a valorização de figuras inspiradoras, além de estimular o engajamento nas atividades didáticas relacionadas.

Por fim, como atividade de conclusão da SD, realizar a leitura em voz alta dos cartões escritos durante o módulo de motivação à leitura. Nesses cartões, os alunos descrevem o que mudariam se tivessem um lápis com poderes. Essa atividade visa a proporcionar um momento de interação e permitir a expressão de opiniões e preocupações pessoais, além de comparar as aspirações da personagem com as dos alunos.

3.3 Pré-leitura e leitura: diálogos entre motivação, multiletramento e construção de sentidos

Durante a etapa de motivação para a leitura, as atividades propostas desde o início foram mantidas e os alunos demonstraram interesse e curiosidade, participando de forma engajada. A pergunta “O que você faria se tivesse um lápis mágico?”, inspirada na obra “Malala e seu lápis mágico” (2018), revelou uma diversidade de desejos e aspirações que refletem tanto as necessidades emocionais e relacionais quanto as preocupações sociais e materiais. A personagem Malala, ao narrar seu desejo de transformar o mundo com um lápis mágico, simboliza a luta por justiça, igualdade e educação, e essa proposta serviu como ponto de partida para estimular a reflexão e a expressão dos alunos. O objetivo principal desse módulo foi motivar o envolvimento com a literatura, criando um espaço de interação e diálogo por meio do qual os alunos pudessem compartilhar suas opiniões e sentimentos. As respostas, escritas pelos alunos, foram guardadas em uma lata lacrada para serem revisitadas no último módulo da sequência didática. Ao analisar esses desejos, percebe-se que muitos

deles refletem preocupações sociais profundas, como a eliminação da fome e da pobreza, expressas em frases como “que não houvesse fome” e “que ninguém morasse na rua”. A busca por um mundo mais justo e seguro também se destacou, com desejos como “ninguém fosse cruel” e “não houvesse nenhum tipo de perigo”. Esses anseios ecoam a mensagem de Malala, que vê no lápis mágico uma ferramenta para imaginar e construir um mundo melhor. Como afirma Volochínov (2013), as escolhas linguísticas carregam tons valorativos que expressam a avaliação do autor sobre o tema, revelando sua perspectiva ideológica e emocional. Assim, as palavras escolhidas pelos alunos não apenas comunicam desejos, mas também refletem seus valores e visões de mundo.

Paralelamente, surgiram aspirações mais pessoais e materiais, como “ser loira e rica e magra”, “ter um PS5” e “continuar treinando futebol”. Esses desejos, embora individualizantes, mostram as necessidades e sonhos concretos dos alunos, muitas vezes ligados à aparência, ao consumo ou a habilidades específicas. Essas respostas sugerem que a leitura literária pode ser um caminho para os alunos refletirem sobre questões internas e externas, dialogando com suas próprias realidades sociais e pessoais.

Outro aspecto significativo foi o desejo de reconexão com figuras queridas ou experiências perdidas. Frases como “que meu cachorro voltasse”, “que meu pai morasse comigo” e “trazer minha avó de volta” revelam uma dimensão emocional profunda, mostrando como os alunos buscam lidar com perdas e rupturas por meio da expressão de seus anseios. Esse movimento de buscar sentido e refúgio nas histórias remete à ideia de Rildo Cosson (2014), que destaca o potencial da leitura literária em promover a conexão entre a experiência do leitor e os temas universais presentes no texto. A literatura, nesse sentido, assume uma função terapêutica e afetiva, ajudando os alunos a processar emoções e a se reconectar com suas vivências.

Por conseguinte, o destaque dado a essa atividade se deve, especialmente, às respostas dos alunos, as quais revelam um campo de possibilidades rico e multifacetado, em que o lápis mágico de Malala assume diferentes significados. Se por um lado ele simboliza a luta por justiça e transformação social, por outro, pode ser ressignificado de maneira mais pessoal e afetiva, refletindo os sonhos e as dores de cada aluno. Essa dualidade reforça a multifuncionalidade da literatura, que ao ressoar com as expectativas e experiências de vida dos leitores, permite que cada um encontre no texto algo que dialogue com sua própria história.

As atividades do segundo módulo buscaram explorar com maior profundidade a materialidade da obra em si, destacando elementos pré-textuais, como a sinopse, e

promovendo uma pesquisa na web. Os alunos participaram de forma engajada, respondendo às perguntas sobre a capa do livro e demonstrando bastante interesse durante a navegação pela livraria online. No entanto, o que se observa é que, embora se viva em uma sociedade cada vez mais digital, muitas crianças da escola pública têm acesso limitado à internet, restrito principalmente ao uso de redes sociais, sem explorar ferramentas de busca e pesquisa de maneira mais ampla. Apesar dessa realidade, a maioria dos alunos realizou a pesquisa solicitada, e alguns até trouxeram informações além do que foi pedido, demonstrando curiosidade e iniciativa. No que diz respeito à análise da capa do livro, os alunos concentraram-se principalmente nas vestimentas da personagem, sem avançar em inferências que ultrapassassem o explícito. Esse comportamento pode estar relacionado ao hábito de consumir postagens e conteúdos visuais nas redes sociais sem uma análise crítica mais aprofundada, o que acaba refletindo em uma leitura mais superficial de elementos imagéticos. Essa observação reforça a importância de trabalhar, no contexto escolar, estratégias que estimulem a interpretação crítica e a leitura além do óbvio, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades analíticas mais consistentes. O ensino de estratégias de compreensão leitora, como defende Solé (1998), é necessário para a formação de leitores autônomos, pois

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes... (p. 72)

Partindo desse pressuposto, no módulo de leitura, priorizaram-se as pausas de leitura que não são apenas momentos de descanso, mas oportunidades para reflexão, questionamento e estímulo à curiosidade, elementos essenciais para uma aprendizagem significativa. Em sua obra *Letramento literário: teoria e prática* (2014), Cosson enfatiza a necessidade de criar espaços de reflexão e diálogo durante as atividades de leitura, permitindo que os alunos assimilem o conteúdo, façam conexões com suas experiências e desenvolvam um interesse genuíno pelo texto. Essa abordagem está alinhada com a ideia de que a leitura é uma prática social e dialógica, que se enriquece por meio da troca de ideias e da reflexão compartilhada. De maneira geral, os alunos participaram ativamente desses momentos de intervalo, engajando-se nas discussões orais e respondendo às perguntas com entusiasmo. Demonstraram um interesse especial pela animação que retrata a vida da autora/personagem, a ponto de pedirem para assisti-la novamente, o que revelou uma conexão significativa com a história e sua protagonista, bem como com o gênero vídeo de animação.

Durante as atividades propostas, os alunos tiveram a oportunidade de interagir com o material didático, compartilhando experiências pessoais e expressando seus conhecimentos prévios. Além disso, formularam hipóteses sobre as leituras sugeridas e analisaram os textos de forma oral, seguindo as diretrizes apresentadas. A maior parte das questões levantadas foi respondida de maneira colaborativa, evidenciando um processo de construção coletiva de significados e um engajamento genuíno com as propostas. Essa dinâmica destacada como os intervalos e as mediações podem se configurar como momentos ricos para a troca de ideias e o estímulo à curiosidade, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e humanizada.

Cosson (2014), por sua vez, enfatiza a importância da motivação e da contextualização no processo de leitura literária. A dinâmica descrita, com momentos de leitura e discussão em grupo, reflete essa abordagem, buscando criar um ambiente propício para que os alunos se envolvam com o texto de forma significativa e prazerosa. Trata-se de um momento de compartilhamento, de interação com e sobre a obra, de construção de sentidos e de aprofundamento da compreensão do leitor. Nesse processo, o professor assume um papel mediador, acompanhando a leitura dos estudantes e incentivando-os com outros textos — verbais ou não verbais — que dialogam com a temática ou com os personagens da obra de referência. Essa prática não apenas contextualiza, mas também amplia a experiência de leitura.

No caso de obras extensas, uma estratégia eficaz é a divisão da leitura em etapas: um trecho realizado em sala de aula e o restante como atividade extraclasse. Entre uma discussão e outra, Cosson (2014) sugere a inclusão de intervalos lúdicos relacionados ao tema abordado, como forma de manter o engajamento e estimular a conexão com o conteúdo.

Nesse módulo da sequência didática (SD), foi incluída uma atividade de sequenciação com o objetivo de desenvolver a habilidade de organização dos acontecimentos no texto. Inicialmente, elaborou-se a proposta para ser realizada de maneira virtual, aproveitando os recursos multimodais e as tecnologias digitais que, em tese, são amplamente acessíveis na sociedade atual por meio de dispositivos móveis, redes sociais, programas e aplicativos que promovem a interação e a aprendizagem. No entanto, a implementação da atividade revelou uma realidade distante desse ideal, especialmente no contexto da escola pública, dessa forma utilizou-se a forma impressa.

Percebe-se que, apesar da aparente democratização do acesso às tecnologias, muitas escolas ainda carecem de infraestrutura física e pedagógica adequada para integrar essas ferramentas ao processo educativo. Além disso, alguns alunos do Ensino Fundamental I não

têm acesso a dispositivos digitais em seu cotidiano pessoal, o que dificulta a implementação de práticas híbridas de ensino, como atividades extracurriculares ou complementares. Essa exclusão digital acaba limitando as possibilidades de ampliação do aprendizado para além da sala de aula. Essa realidade evidencia a necessidade de investimentos não apenas em infraestrutura, mas também na capacitação dos educadores, para que possam se sentir preparados e confiantes ao integrar as tecnologias à prática pedagógica, promovendo uma educação mais inclusiva e alinhada às demandas do mundo contemporâneo.

A inclusão digital nas escolas prepara os estudantes para as demandas do mundo contemporâneo, marcado pela presença constante das tecnologias digitais. Rojo (2013) ressalta que as práticas de letramento na hipermídia envolvem a integração de diferentes sistemas de significação (semioses), o uso do hipertexto, a possibilidade de autoria e interação, e a circulação de discursos diversos em um mesmo espaço virtual. Essas mudanças não são apenas fruto de avanços tecnológicos, mas refletem uma nova mentalidade, uma forma diferente de pensar e interagir com a informação. Dessa forma, permite que os alunos desenvolvam habilidades essenciais para navegar, interpretar e produzir conteúdos nesse ambiente multimodal e interativo. Isso inclui a capacidade de lidar com textos que combinam linguagem verbal, imagens, sons e vídeos, além de compreender e utilizar o hipertexto, que conecta informações de forma não linear. Além disso, a inclusão digital promove a autoria e a interação, incentivando os estudantes a serem produtores de conhecimento, e não apenas consumidores passivos.

Ao integrar as tecnologias digitais no ambiente escolar, a escola também democratiza o acesso a essas ferramentas, reduzindo desigualdades sociais e garantindo que todos os alunos, independentemente de sua origem, tenham a oportunidade de desenvolver competências digitais. Isso é crucial para que possam participar de forma ética, crítica e democrática das práticas sociais que envolvem leitura e escrita no mundo atual. Portanto, a inclusão digital nas escolas não é apenas uma questão de acesso a dispositivos tecnológicos, mas de preparar os estudantes para uma nova forma de pensar e interagir com o conhecimento, capacitando-os para os desafios de uma sociedade cada vez mais digital e globalizada. Como afirma Rojo (2013), essa transformação está ligada a uma nova mentalidade, que pode ser exercida por meio das tecnologias, mas que, acima de tudo, requer uma mudança na forma como a educação aborda o letramento e a aprendizagem.

É importante destacar que, durante as etapas de implementação, a professora/pesquisadora não se limitou ao papel de mediadora do aprendizado, mas assumiu também a função de produtora de material didático, atuando em diferentes dimensões. No

âmbito do design físico, organizou e configurou o ambiente de aprendizagem de modo a torná-lo acolhedor e funcional. No design conceitual, selecionou textos, links, sites e vídeos que pudessem enriquecer as leituras e pesquisas dos alunos, sempre buscando alinhar as teorias da linguagem com as práticas sociais e reais dos estudantes.

Essa abordagem permitiu a elaboração de atividades que exploraram as condições de produção dos textos, seus temas, estilos, composições formais e as relações dialógicas presentes neles (Bakhtin, 1992). Dessa forma, os alunos foram incentivados a discutir, refletir e construir sentidos tanto imediatos quanto mais amplos para as leituras propostas. Essa prática não apenas facilitou a compreensão dos textos, mas também promoveu um diálogo entre as experiências dos estudantes e os conteúdos trabalhados, fortalecendo a conexão entre teoria e prática e contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e humanizada.

A aplicação de um caça-palavras com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, seguida da escolha de três palavras e da elaboração de frases sobre elas, revelou escolhas significativas, como *educação*, *igualdade*, *livro*, *Malala* e *mágica*. Tais escolhas não apenas refletem os temas trabalhados em sala de aula, mas também evidenciam como os alunos se apropriam de conceitos e valores que ressoam com suas experiências e expectativas. A análise desses resultados pode ser enriquecida à luz de referenciais teóricos como a BNCC (2018), que enfatiza a importância de desenvolver competências de leitura e escrita que permitam aos alunos compreender e intervir no mundo de forma crítica e reflexiva. As palavras escolhidas pelos alunos, como *educação* e *igualdade*, demonstram que eles estão internalizando valores e conceitos que dialogam com os eixos temáticos propostos pela BNCC, especialmente no que se refere aos direitos humanos, à cidadania e à diversidade. A presença de *Malala* como uma das palavras mais citadas sugere que os alunos estão construindo repertórios culturais e sociais que conectam suas vivências a figuras emblemáticas da luta por justiça e educação, alinhando-se ao objetivo da BNCC de formar cidadãos conscientes e participativos. Os alunos não apresentaram dificuldades na realização das atividades de produção escrita, nem na confecção da linha do tempo dos principais acontecimentos da vida da Malala, utilizando o texto informativo como base. A resistência na realização se nota apenas nos alunos não alfabetizados completamente, que é o caso de cinco alunos da turma.

Portanto, ao longo dos primeiros quatro módulos da sequência didática (SD) implementada, foi possível identificar tanto aspectos positivos quanto desafios a serem superados. Um dos principais obstáculos foi o período em que o material foi aplicado: o final do ano letivo, que costuma ser marcado por uma rotina conturbada nas escolas, com diversas atividades paralelas e, muitas vezes, alunos desmotivados, especialmente nas turmas de quinto

ano. Esse contexto, naturalmente, exigiu um esforço adicional para manter o engajamento dos estudantes.

No entanto, apesar dessas dificuldades, o incentivo e a mediação ativa da professora/pesquisadora desempenharam um papel crucial. A maioria dos alunos demonstrou interesse significativo no desenvolvimento das atividades propostas, participando de forma engajada e mostrando-se receptivos às discussões e reflexões promovidas. Esse resultado reforça a importância da atuação do professor como facilitador e motivador, capaz de criar um ambiente acolhedor e estimulante mesmo em circunstâncias desafiadoras.

3.4 A interpretação escrita como ferramenta para a construção de sentidos: integrando leitura, reflexão e tecnologia no processo de aprendizagem

Ao incluir a interpretação escrita nesse momento da sequência didática, é crucial para aprofundar a compreensão da obra, refletir sobre os personagens, a trama e as mensagens transmitidas, além de estimular uma leitura ativa e significativa, que vai além da simples compreensão do texto. Ao propor a ordenação de eventos, a comparação entre realidades distintas e a análise de elementos visuais, os alunos são convidados a organizar informações, contextualizar a narrativa e interpretar diferentes linguagens, habilidades essenciais para o pensamento crítico.

Esse tipo de questionamento incentiva a reflexão sobre temas como justiça, igualdade e acesso à educação permitindo que os estudantes relacionem a história às suas próprias vivências, desenvolvendo habilidades socioemocionais como empatia e consciência social. Além disso, a expressão escrita, presente em respostas dissertativas e na elaboração de comparações, fortalece a capacidade de comunicação e argumentação e promove o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. A integração de imagens e textos amplia a experiência de aprendizagem, preparando os alunos para lidar com a diversidade de recursos presentes no cotidiano. Por fim, ao relacionar a literatura a questões reais e valores universais, a atividade transforma a leitura em uma ferramenta de formação humana, capaz de inspirar não apenas o gosto pelos textos, mas também uma postura engajada e reflexiva diante do mundo.

Por exemplo, ao responder à pergunta *"O que você faria se acontecesse o mesmo que houve com a Malala e te proibissem de frequentar a escola?"*, torna possível que os alunos estabeleçam um diálogo entre a realidade da personagem e suas próprias vivências, construindo sentidos a partir dessa interação. Essa abordagem está alinhada à ideia de Bakhtin (2011) de que a leitura é um processo ativo, no qual o leitor reinterpreta o texto a partir de

suas experiências e valores. Ao analisar as respostas, nota-se que a maioria, 21 alunos dos 26 que responderam, parariam de frequentar a escola:

<i>“Eu mudaria de país”. A.E (5º ano)</i>
<i>“Iria estudar em casa” A.M (5º ano)</i>

Ao compreender a leitura de um texto, o aluno/leitor elabora uma resposta, mas para chegar a essa compreensão, ele precisa interagir com os colegas, formular hipóteses a partir de indícios verbais como o título, a capa e a contracapa, ou de elementos não verbais presentes no material. Além disso, de maneira colaborativa, os alunos vão construindo sentidos para o texto, dando forma à interpretação e consolidando uma leitura mais profunda e significativa. Dessa maneira, encontraram-se respostas em que os alunos se identificam com a personagem:

<i>“Eu iria enfrentar a pessoa e ser corajosa igual a Malala” L.F.M (5º ano)</i>
<i>“Faria o mesmo que a Malala” A.S (5º ano)</i>

As questões que pedem para os alunos ordenarem os acontecimentos da narrativa ou compararem a sala de aula de Malala com a sua exigem uma leitura atenta e crítica. O professor, ao mediar essa atividade, pode auxiliar os alunos a identificar os elementos-chave da história e a refletir sobre suas implicações sociais e emocionais. Menegassi (2005) destaca a importância da mediação no processo de leitura, em que o professor atua como facilitador, ajudando os alunos a estabelecer conexões entre o texto e suas experiências. Assinala-se que os alunos apresentaram bastante dificuldade nessa atividade de sequenciação.

Ao se compararem as duas salas de aula, os elementos que mais se destacaram foram: quadro negro, carteiras, roupas/uniforme, sala composta somente por meninas e alguns citaram a questão de não ter televisão e nem ventilação na sala. Isso reforça a ideia de que a leitura não é apenas decodificação, mas também interpretação e construção de sentidos. Tornar possível aos alunos poder destacar diferenças culturais e sociais reforça a importância da leitura como meio de ampliar o repertório cultural e promover a empatia e vai ao encontro da visão proposta pela BNCC (2018).

O questionamento sobre a identificação da personagem principal até a interpretação de trechos específicos (como o significado da palavra "erradicar") estimula os alunos a mobilizar diferentes estratégias de leitura como inferência, análise e síntese. De modo geral, os alunos demonstraram um resultado bem satisfatório nessas questões. Nessa direção, Isabel

Solé (1998) enfatiza a importância de estratégias de leitura que permitam aos alunos atribuir sentido aos textos. Ao responderem a questão objetiva, por exemplo, a maioria assinalou a alternativa que Malala se sente "poderosa" ao usar seu lápis mágico e isso demonstra compreensão do papel da escrita como ferramenta de transformação, revelando como os estudantes se apropriam da narrativa e constroem sentidos a partir dela.

A seguir, foi apresentada a charge que representa imageticamente uma mensagem da obra *Malala e seu lápis mágico* (2018). As respostas dos alunos revelaram uma boa e contextualizada interpretação, demonstrando compreensão tanto dos elementos visuais quanto das camadas simbólicas presentes no gênero não verbal.

Na sequência, destacam-se os principais pontos de análise:

"O caderno serve de proteção/escudo" (ALUNO A)

Os alunos identificaram a metáfora central da charge: o caderno (símbolo da educação) como escudo contra a violência. Isso indica que compreenderam a relação entre o objeto físico (caderno) ao seu significado (proteção intelectual e resistência).

"As balas estão no chão" (ALUNO B)

A observação das balas caídas sugere que os alunos associaram a imagem à ineficácia da violência diante do poder da educação, interpretando a queda das balas como uma derrota simbólica do Talibã.

"A Malala está com medo, tentando ser corajosa" (ALUNO C)

A partir da expressão facial e postura corporal retratadas na charge eletrônica os alunos inferiram os sentimentos da personagem (medo vs. coragem). A interpretação da expressão do agressor como "satisfeita" revela que os alunos reconheceram a intencionalidade da violência como um ato ideológico, associando-a ao contexto real do Talibã.

"A intenção do autor era mostrar que a Malala corria risco [...] o escudo protetor dela é a educação" (ALUNO E)

Ao responderem que a educação funciona como ferramenta de resistência, os alunos refletiram sobre a capacidade de relacionar elementos visuais a um discurso crítico sobre opressão e empoderamento.

"Ela estava em um ônibus indo pra escola [...] o homem foi preso por denúncia"

(ALUNO F)

A reconstrução da narrativa (ônibus, perseguição, beco sem saída) indica que os alunos articularam sequências lógicas a partir de pistas visuais como cenários e ações implícitas.

A partir dessa perspectiva, nota-se que os estudantes foram estabelecendo conexões entre as semioses, o conteúdo da narrativa e o estilo próprio do autor, o que resultou em formas distintas de interpretação e evidenciou múltiplos elementos repletos de significado.

Isso porque a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita presentes na sociedade atual nos leva a compreender que, em vez de um único letramento, existem múltiplos letramentos. Ou seja, há uma variedade de práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade, sejam elas escolares ou não escolares, locais ou globais, valorizadas ou não. Dessa forma, o conceito de letramentos múltiplos abrange uma infinidade de práticas que envolvem a leitura e a escrita, o que ainda exige maior especificação e aprofundamento.

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiose e ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 108-109).

Essas práticas vêm de encontro a um dos objetivos especificados nesta pesquisa, desenvolver atividades que favoreçam a interação e o diálogo entre os estudantes e promover a reflexão sobre diferentes formas de expressão textual. No entanto, para que os estudantes pudessem estabelecer tais relações, foi essencial a mediação por meio de questionamentos que mobilizassem seus conhecimentos prévios e a criação de um ambiente que incentivasse o compartilhamento de ideias e opiniões. Como lacuna observada, identificou-se que, embora tenham reconhecido elementos narrativos centrais, não houve menção a aspectos secundários como cores, enquadramentos ou estilos de traço, os quais poderiam ampliar e aprofundar a análise realizada.

Outra limitação da atividade se relaciona aos pressupostos de Marcuschi (2005) ao afirmar que o suporte e o ambiente social nos quais um gênero é produzido podem auxiliar na compreensão. Como a charge foi impressa, e não projetada no site em que foi publicada, alguns elementos importantes foram ignorados pelos alunos, como, por exemplo, as *hashtags* utilizadas pelo autor para produzir sentido. Essa prática também se alinha à teoria de Marie-Anne Paveau (2017), que oferece uma perspectiva inovadora para o ensino de leitura e

escrita integrando as práticas digitais contemporâneas e promovendo uma educação crítica e reflexiva sobre o uso das tecnologias em que os alunos, ao analisarem posts de redes sociais, memes ou notícias online, podem identificar como as características técnicas e culturais das plataformas influenciam o discurso. Esse fato coadjuva os alunos a não só desenvolverem habilidades linguísticas, mas também se tornarem capazes de navegar e produzir sentidos no complexo ecossistema digital em que vivem.

Ainda na mesma abordagem, a opção por uma autora/personalidade contemporânea foi premeditada pela pesquisadora, pois oferece a oportunidade de explorar o papel social que ela vem exercendo até hoje via instituições e redes sociais. Vive-se em uma sociedade que privilegia as personalidades com determinados números de seguidores, o que determina assim a relevância social de cada um. Por isso, considerou-se interessante apresentar o perfil da Malala na rede social Instagram e navegar em suas postagens, conhecer assuntos de seu interesse e conhecer mais sobre sua vida pessoal. Sabe-se que nem sempre se faz isso durante o cotidiano escolar, e os educandos ficaram bem interessados no perfil, alguns passaram a segui-la nas redes sociais, e o que no início seria apenas para apreciação, se transformou em uma oportunidade, mesmo que simulada, de interação social.

Isso se justifica, pois tanto no ambiente presencial quanto no virtual, é necessário redefinir o papel do aprendiz nessa nova abordagem de ensino da leitura literária (e não literária), transformando-o de um estudante passivo, que apenas memoriza, recorda e repete as informações transmitidas pelo professor, em um sujeito ativo. Para tanto, é essencial que o aluno desenvolva habilidades para discutir, refletir, comentar, concordar, discordar, complementar, estabelecer relações, contextualizar e interpretar o que lê. Desse modo, integrar a experiência de leitura com a navegação online torna-se crucial para que o estudante adquira maior capacidade de leitura compreensiva e crítica também no meio digital.

Assinala-se que a escola em que a pesquisa foi realizada não dispunha dos recursos tecnológicos necessários para a implementação da caixinha de perguntas online. Diante dessa limitação, optou-se por incluir a atividade para uma produção escrita, com a mediação do professor no sentido de contextualizar o suporte em que o gênero textual está inserido. Considerando que os estudantes estão familiarizados com interações em redes sociais, não houve dificuldades significativas para que compreendessem a dinâmica proposta.

Ao responderem a que perguntas fariam a Malala se ela abrisse uma caixinha de perguntas no Instagram, algumas chamaram a atenção:

“ <i>Você se acostumou rápido com sua nova vida?</i> ” (ALUNO A)
“ <i>Qual foi sua reação de levar 3 tiros na cabeça? E como se sentiu?</i> ” (ALUNO B)
“ <i>Como foi a sensação no dia que os talibãs tentaram te silenciar?</i> ”(ALUNO C)
“ <i>Qual foi a reação da sua família ao descobrir o que aconteceu com você?</i> ”(ALUNO D)
“ <i>Por que você não parou de usar o pano na cabeça?</i> ”(ALUNO E)
“ <i>Malala, como você se sentiu quando ganhou o prêmio Nobel da Paz?</i> ”(ALUNO F)

As perguntas dos alunos à Malala demonstram um avanço significativo no desenvolvimento das competências de leitura e interpretação previstas na BNCC (2018). Eles não apenas compreenderam a narrativa, mas também refletiram sobre seus aspectos emocionais, sociais e culturais, demonstrando empatia e engajamento crítico.

Além disso, ao serem analisadas à luz do conceito de letramento literário proposto por Rildo Cosson (2014), perguntas tais como "*Como foi a sensação no dia que os talibãs tentaram te silenciar?*" ou "*Por que você não parou de usar o pano na cabeça?*", demonstram que eles estão indo além da superfície do texto, refletindo sobre questões como identidade cultural, resistência e empatia, o que se alinha à abordagem do autor de uma leitura significativa e transformadora.

Ao questionarem aspectos pessoais da vida de Malala, como sua adaptação após o atentado ou a reação de sua família, os alunos demonstram que estão relacionando a história a suas próprias experiências e questionamentos. Essa prática de estabelecer conexões entre o texto e a realidade pessoal é central para o letramento literário, pois permite que os alunos atribuam significados mais profundos à leitura, transformando-a em uma experiência relevante e engajadora. Dessa forma, o leitor crítico é aquele capaz de utilizar seus conhecimentos prévios para preencher as lacunas deixadas pelo texto e construir novos significados. Sendo assim, cada leitor é único, envolvendo-se e interagindo de modo singular com o texto e com os conhecimentos que já possui. O ato da leitura produz o sentido a partir da interação entre leitor e texto. Segundo Geraldi (1988), a participação ativa do leitor é fundamental no processo de produção de significações durante a leitura:

"Esta produção de significações é uma flecha em dois sentidos: ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constroi como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente"* (GERALDI, 1988, p. 7).

Dessa forma, a leitura é um processo dinâmico e contínuo, em que o leitor, ao mesmo tempo que atribui sentidos ao texto, é transformado por essa experiência, construindo-se como

sujeito leitor a partir de suas interações e vivências anteriores.

Por fim, o uso de uma rede social como contexto para as perguntas reflete a integração entre letramento literário e o ecossistema digital, porque ao formular perguntas diretamente à Malala, mesmo que de forma simulada, os alunos demonstram uma apropriação criativa das ferramentas digitais para ampliar seu engajamento com a leitura literária. Essa prática não apenas estimula a reflexão crítica, mas também prepara os alunos para interagir com textos em diferentes suportes, alinhando-se à ideia de Solé (1998), as de Paveau (2017) e de outros teóricos que abordam a leitura a partir de uma perspectiva social, interativa, interdisciplinar, reflexiva, crítica, contextualizada, integrando a teoria dos tecnodiscursos à prática pedagógica.

Nesse contexto, de acordo com Rojo (2012), o professor de Língua Portuguesa, quando possível, deve ensinar os alunos a explorar os hiperlinks, guiando-os na pesquisa e na leitura de diversos gêneros textuais provenientes de diferentes esferas sociais e suportes, destacando que, na cultura digital, não são os textos que se tornam diferentes, mas sim as condições em que são produzidos. Dessa forma, qualquer tipo de tecnologia, seja impressa ou digital, é válida, desde que contribua para que o aluno/leitor reflita sobre a obra literária como um objeto estético, compreendendo-a e interpretando-a de modo a enriquecer sua vida e torná-lo mais humano. Além disso, ampliar a prática de leitura por meio da intertextualidade, da interdisciplinaridade e da diversificação de linguagens e suportes pode expandir os horizontes do aluno, preparando-o para lidar com as múltiplas formas de expressão e comunicação.

A produção textual final, que consistiu na elaboração de um comentário para redes sociais com base na reportagem sobre Malala, apresentou limitações significativas em sua aplicação. Em primeiro lugar, a extensão do trabalho combinada com o período do ano letivo em que foi implementado – marcado pelo desgaste natural dos alunos – contribuiu para um cenário de desmotivação e cansaço por parte dos discentes.

Em segundo lugar, observou-se que a abordagem de um gênero textual tão contemporâneo e dinâmico exige uma preparação mais minuciosa e contextualizada por parte do docente. Os alunos demonstraram imaturidade no domínio das características específicas do gênero proposto, o que tornou a atividade particularmente desafiadora. Como consequência, apenas uma parcela dos discentes alcançou os objetivos estabelecidos, evidenciando a necessidade de ajustes metodológicos e de maior familiarização com as nuances do gênero em questão.

Diante desse contexto, é imprescindível que o professor aprimore continuamente sua

formação, assumindo um papel central no auxílio aos estudantes para que superem desafios e desenvolvam competências de leitura, tanto no suporte impresso quanto no digital. Para tanto, é fundamental que ele promova, de forma gradual, atividades que integrem diferentes suportes e gêneros textuais, provenientes de diversas esferas de circulação, ampliando o repertório dos alunos. Isso exige que o docente se prepare de maneira consistente, engaje-se em processos contínuos de formação e familiarize-se com novos recursos tecnológicos, superando eventuais resistências ou limitações. Além de possuir afinidade com a leitura, cabe ao professor organizar, mediar e estimular o processo de aprendizagem, alinhando suas práticas aos objetivos curriculares. Ademais, é crucial que ele incorpore as tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, explorando as potencialidades do ciberespaço e integrando, no ambiente escolar, abordagens inovadoras para a construção do conhecimento científico. Dessa forma, poderá oferecer aos alunos instrumentos de aprendizagem mais alinhados às suas demandas reais, promovendo uma educação contemporânea e significativa.

A transição de um modelo tradicional, centrado no suporte impresso, para um paradigma interativo e reflexivo que integra professor, aluno, computador, tecnologias digitais e conteúdo representa um desafio significativo. Essa proposta pedagógica demanda uma reflexão crítica, uma vez que transforma uma relação educacional ainda em construção e amplia as possibilidades de interação. Tal mudança enfrenta resistências, pois implica a ruptura de práticas escolares ainda pautadas no conteudismo e na exposição de conhecimentos, focadas na memorização, fruto de uma formação acadêmica e experiência profissional enraizadas nesse modelo. Além disso, exige que o aluno esteja preparado para interagir com recursos digitais, demandando mais tempo e condições adequadas para que o professor possa estudar, desenvolver e aplicar suas produções (Rojo, 2012).

Embora os documentos oficiais mais recentes da educação enfatizem a importância do letramento digital no ensino fundamental, cada instituição escolar deve avaliar suas próprias condições e possibilidades para a realização de um trabalho dessa natureza, considerando se as ações propostas atendem de fato às necessidades de sua comunidade. Por outro lado, cabe ao Estado, representado pelos gestores educacionais, fomentar a formação continuada dos educadores, promovendo mudanças curriculares e incentivando propostas pedagógicas que integrem as tecnologias digitais. Para tanto, é essencial que o Estado assegure suporte técnico, como acesso à rede e manutenção dos equipamentos nas escolas, garantindo condições mínimas para a implementação dessas práticas.

A implementação desse material didático evidencia que a cultura escolar ainda está distante da abordagem para um ensino híbrido, mesmo após a pandemia, sendo assim os

obstáculos são numerosos e os resultados, pontuais e insuficientes. Portanto, seria interessante que houvesse uma mudança de perspectiva e uma estruturação efetiva e adequada para que as práticas pedagógicas inovadoras possam ser efetivamente incorporadas ao cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo intitulado *Construção de Significados na Leitura Literária: A Importância da Interação, Análise Crítica e Multiletramento no Ensino Fundamental*, teve como foco central a investigação e implementação de estratégias pedagógicas voltadas para a ampliação da competência leitora de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Partindo da premissa de que a leitura não deve se restringir à simples decodificação de textos, mas deve abranger a compreensão e a interpretação crítica, o estudo buscou promover o desenvolvimento de leitores autônomos e reflexivos. A justificativa da pesquisa reside na necessidade de superar as lacunas identificadas no ensino da leitura, especialmente em um contexto marcado pela diversidade tecnológica e cultural, no qual os alunos estão cada vez mais imersos em práticas de multiletramento. E visa contribuir para a formação de leitores capazes de interagir criticamente com textos de diferentes gêneros e formatos, preparando-os para uma participação ativa em diversos contextos sociais.

Retoma-se aqui o objetivo geral da pesquisa de investigar e implementar estratégias pedagógicas que visem ampliar a competência leitora de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, promovendo o desenvolvimento crítico e autônomo na interpretação e compreensão de textos de diferentes gêneros e formatos, com o intuito de melhorar o desempenho acadêmico e a formação integral dos estudantes. Para alcançar esse objetivo, foram elencados três objetivos específicos. O primeiro, promover a abordagem dos multiletramentos na escola, foi contemplado por meio da elaboração de uma sequência didática (SD) que integrou a leitura literária com gêneros multimodais, como charges, animações e postagens em redes sociais. A obra *Malala e seu lápis mágico* (2018) serviu como base para explorar diferentes formas de expressão e significados, promovendo o multiletramento. O segundo objetivo, oferecer ao professor dos anos finais do Ensino Fundamental I a oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino da leitura, foi alcançado ao proporcionar à professora/pesquisadora a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica e adquirir novos conhecimentos teóricos e metodológicos, especialmente no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais e à abordagem dos multiletramentos. O terceiro objetivo, que envolve a elaboração de atividades que favoreçam a interação e o diálogo entre os estudantes durante a leitura e análise da obra analisada, foi concretizado por meio da implementação de atividades interativas, como discussões em grupo, produção de textos e análise de elementos visuais, que coadjuva em promover a reflexão crítica e a interação entre os alunos.

O estudo foi ancorado em diversos autores e teorias que contribuíram para a análise e discussão dos dados. A abordagem dialógica de Bakhtin (1992; 2003; 2011) foi central para a compreensão da leitura como um processo interativo e social, que, juntamente a teoria dos gêneros discursivos e a ideia de polifonia, permitiram analisar como os alunos constroem significados a partir da interação com o texto e com os colegas. Rojo (2007; 2009; 2012; 2013) contribuiu com a noção de multiletramentos, destacando a relevância de integrar diferentes linguagens e mídias no ensino da leitura. Essa perspectiva ajudou a orientar a elaboração de atividades que exploram a multimodalidade e a diversidade de gêneros textuais. A teoria dos tecnodiscursos de Paveau (2017) colaborou para compreender como as tecnologias digitais transformam as práticas de leitura e escrita e junto a abordagem ecológica, permitiu analisar a interação entre linguagem, tecnologia e cultura no contexto escolar. Por fim, as metodologias de ensino da leitura propostas por Solé (1998) e Cosson (2014) forneceram respaldos para a estruturação da sequência didática. Enquanto a primeira sublinhou a importância das estratégias de leitura, Cosson (2014) enfatizou o letramento literário e a necessidade de criar espaços de reflexão e diálogo durante a leitura.

A metodologia adotada foi a realização de uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo e interpretativista. A pesquisadora, atuando simultaneamente como professora, implementou uma sequência didática (SD) junto aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A SD foi estruturada em sete módulos, que incluíam atividades de motivação, leitura, interpretação, contextualização e expansão da leitura. A metodologia permitiu que a pesquisadora refletisse sobre sua prática pedagógica, identificasse desafios e ajustasse às estratégias ao longo do processo. A pesquisa-ação foi essencial para integrar teoria e prática, promovendo uma abordagem mais científica e reflexiva no ensino da leitura.

O Mestrado Profissional em Letras (Profletras) foi de extrema importância para o crescimento profissional da pesquisadora. O programa proporcionou uma formação teórica e prática que permitiu refletir sobre a atuação em sala de aula, adquirir novos conhecimentos sobre o ensino da leitura e desenvolver habilidades para integrar tecnologias digitais e multiletramentos em sua prática pedagógica. Além disso, o Profletras ofereceu a oportunidade de elaborar e implementar uma pesquisa-ação, contribuindo para a melhoria do ensino da leitura no contexto escolar.

A integração de multiletramentos e tecnologias digitais no ensino da leitura literária pode transformar a prática educativa, proporcionando o desenvolvimento de leitores críticos e autônomos. A sequência didática elaborada mostrou-se eficaz em engajar os alunos e ampliar

suas habilidades de leitura e interpretação. No entanto, a implementação enfrentou desafios, como a falta de infraestrutura tecnológica na escola e a necessidade de maior familiarização dos alunos com práticas de leitura crítica. Além disso, a produção de comentários em redes sociais revelou que os alunos ainda não dominam completamente as características desse gênero textual, indicando a necessidade de maior preparação e familiarização com práticas digitais. Por fim, a falta de recursos tecnológicos na escola e o período de implementação da pesquisa (final do ano letivo) impactaram negativamente o engajamento dos alunos, sugerindo a necessidade de melhores condições para a implementação de práticas inovadoras.

Ao incorporar atividades que envolvem navegação online, pesquisa e interação com diferentes textos em ambientes digitais, alinha-se às reflexões propostas por Paveau (2017) sobre os tecnodiscursos e os ecossistemas digitais. Segundo a autora, os tecnodiscursos são práticas discursivas que emergem das interações mediadas por tecnologias, as quais transformam não apenas a forma como nos comunicamos, mas também como construímos e compartilhamos conhecimentos. Nesse sentido, as atividades propostas aos alunos, que incluíram a exploração de textos em plataformas digitais, a pesquisa online e a troca de ideias em ambientes virtuais, exemplificam como os tecnodiscursos se materializam no contexto educacional, ampliando as possibilidades de leitura e interpretação.

A integração dessas práticas digitais à proposta pedagógica corrobora a teoria dos multiletramentos de Rojo (2012), que valoriza a experimentação, a conceitualização, a análise e a aplicação em contextos diversos. Ao mesmo tempo, reforça a ideia de que a leitura, no mundo atual, não se restringe ao texto impresso, mas se expande para um universo de discursos e linguagens que circulam nos ecossistemas digitais. Essa perspectiva dialoga diretamente com Paveau (2017) ao mostrar como os tecnodiscursos e os ecossistemas digitais se tornam espaços privilegiados para a formação de leitores críticos, autônomos e capazes de interagir com as demandas da sociedade contemporânea.

Portanto, as considerações finais deste trabalho corroboram que a leitura, no contexto atual, pode ser entendida como uma prática multimodal e interativa, que transcende os limites do texto escrito e se insere em um ecossistema digital amplo e dinâmico. A abordagem proposta, ao aliar as concepções de Solé (1998) e Cosson (2014) às reflexões de Paveau (2021) e Rojo (2012), demonstra que a formação do leitor literário e crítico passa, necessariamente, pela integração de estratégias de leitura tradicionais com as novas possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais. Dessa forma, os alunos não apenas desenvolvem habilidades cognitivas e críticas, mas também se tornam capazes de navegar, interpretar e produzir discursos em um mundo cada vez mais mediado por tecnologias.

Reforça-se a relevância de abordagens pedagógicas que considerem as transformações trazidas pelos ambientes digitais, destacando a importância de preparar os alunos para interagir de forma crítica e criativa nesses ecossistemas.

Para fundamentar essa proposta, utilizou-se os conceitos bakhtinianos, que compreendem a linguagem como uma prática social dinâmica e dialógica. Essa perspectiva nos permitiu considerar múltiplos aspectos do texto e da leitura, tais como: (a) a estrutura composicional, que organiza e dá forma ao discurso; (b) os deslocamentos da linguagem, que revelam o estilo único do autor e suas escolhas estéticas; (c) o conteúdo temático, que carrega as ideias e os significados centrais do texto; (d) a intertextualidade, que estabelece diálogos entre diferentes textos e contextos; (e) as relações dialógicas, que expressam as ideologias e vozes presentes nos enunciados; e (f) os contextos sociais e históricos de produção e recepção, incluindo a situação comunicativa, o papel social do autor, o suporte utilizado, o destinatário previsto e a finalidade da leitura.

Essa abordagem permitiu trabalhar tanto com situações imediatas de leitura quanto com contextos mais amplos, analisando os textos como gêneros do discurso, ou seja, como unidades significativas que refletem práticas sociais e culturais. Ao fazer isso, buscou-se garantir que as leituras propostas fizessem sentido para o aluno/leitor, conectando-o à sua realidade e às suas experiências. Dessa forma, a leitura não se limitou à decodificação de palavras, mas tornou-se uma ferramenta poderosa para ajudar os estudantes a compreenderem o mundo de maneira reflexiva e crítica, ao mesmo tempo em que os auxiliou a se reconhecerem como sujeitos ativos no processo de construção de sentidos. Essa prática dialógica, inspirada em Bakhtin, reforça a ideia de que a leitura é um ato de interação, capaz de transformar tanto o texto quanto o leitor, promovendo uma relação mais profunda e significativa com a linguagem, a cultura e a própria vida.

Ao ampliar essa reflexão, é importante destacar que essa abordagem não apenas preparou o aluno para lidar com textos em suas múltiplas dimensões, mas também o capacitou a se posicionar criticamente diante dos discursos que circulam na sociedade, sejam eles literários, midiáticos ou digitais. Ao reconhecer as vozes, os contextos e as intenções por trás dos enunciados, o leitor desenvolve uma consciência crítica que o ajuda a navegar no mundo contemporâneo, marcado por uma profusão de informações e perspectivas. Assim, a leitura, entendida como prática social e dialógica, torna-se um caminho essencial para a formação de indivíduos autônomos, reflexivos e engajados com a realidade que os cerca.

Este estudo pode contribuir para o campo da educação ao demonstrar a viabilidade e a eficácia de integrar multiletramentos e tecnologias digitais no ensino de leitura literária no

Ensino Fundamental. Ao desenvolver e aplicar uma sequência didática, baseada na obra "Malala e seu lápis mágico" e articulada com gêneros discursivos multimodais, esta pesquisa evidenciou como a leitura crítica e dialógica pode ser ampliada para além do texto impresso, preparando os alunos para interagir com as complexidades do mundo digital. A abordagem teórica proposta, não apenas promoveu o desenvolvimento de habilidades leitoras e interpretativas, mas também fomentou a reflexão crítica e a empatia, transformando a leitura em uma prática humanizadora. Ademais, ao superar desafios estruturais e pedagógicos, este trabalho oferece um modelo prático para a implementação de práticas inovadoras em contextos escolares desafiadores, reforçando a importância da formação continuada de professores e da integração de tecnologias digitais no processo educativo. Dessa forma, a pesquisa colabora para a formação de leitores autônomos, críticos e engajados, capazes de navegar e interagir de maneira significativa em um mundo cada vez mais multimodal e digital. Futuras pesquisas poderão explorar o impacto dessas estratégias em outros contextos e séries, alinhada com as demandas do século XXI.

De igual modo, se confirma a necessidade de as instituições de ensino fundamental repensarem suas concepções de currículo, desconstruindo discursos de poder que privilegiam determinadas manifestações sociais, culturais e linguísticas em detrimento de outras. É inevitável que as aulas de português incorporem novas modalidades de linguagem e diferentes suportes de leitura, ampliando o repertório dos alunos. Embora as teorias bakhtinianas tenham sido desenvolvidas com base no texto impresso e canônico, elas também se aplicam ao contexto das multissemioses, já que defendem o uso da língua como prática real, interativa, dialógica, polifônica e polissêmica.

Essa modalidade híbrida de ensino, que inclui leitura e navegação online, ainda demandará tempo para se consolidar nas escolas públicas, pois depende de um amadurecimento pedagógico, de transformações culturais e de vontade política. Embora as novas tecnologias tenham o potencial de dinamizar e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais interativo e envolvente. A postura do educador, aliada a uma abordagem crítica e reflexiva, é essencial para transformar as ferramentas digitais em aliadas do processo educativo.

Como limitação do estudo, um ponto importante que observou-se foi que a interpretação dos elementos visuais, como capas de livros e charges, apresentou-se como um desafio significativo para os alunos. A tendência a uma leitura superficial, sem avançar em inferências mais profundas ou contextualizadas, revela uma lacuna no desenvolvimento de habilidades de leitura verbo-visual-multimodal a qual essa pesquisa se propôs. Essa

dificuldade pode estar associada à falta de familiaridade com estratégias de leitura que integram texto e imagem, bem como à carência de práticas pedagógicas que estimulem a interpretação além do óbvio. Para superar isso, seria interessante atividades que explorem, de forma sistemática, a relação entre elementos visuais e textuais, promovendo a construção de sentidos mais complexos e reflexivos.

Vale destacar que esta pesquisa só foi possível graças ao embasamento teórico e prático proporcionado pelas aulas do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UEM). Essa formação permitiu que a professora/pesquisadora desenvolvesse os conteúdos planejados com maior segurança e profundidade. Muitas horas de estudo foram dedicadas à expansão das teorias discutidas durante o curso, contribuindo para a implementação da SD. No entanto, a trajetória não foi sem desafios: a insegurança inicial da professora/pesquisadora, devido à sua inexperiência com a mediação digital, seus pré-conceitos em relação ao uso de tecnologias no ensino de leitura, as dificuldades de suporte técnico na escola e a pouca familiaridade dos alunos representaram obstáculos significativos. Esses desafios, porém, foram superados por meio de reflexão, adaptação e persistência, evidenciando a importância de um trabalho contínuo e colaborativo para a efetivação de práticas inovadoras no ensino da leitura.

Com base nas informações apresentadas neste estudo, é possível afirmar que o uso consciente de estratégias de leitura pode ser um fator importante para a formação do leitor literário e para o desenvolvimento do prazer pela leitura. Essas estratégias funcionam como ferramentas que auxiliam na compreensão mais profunda do texto. Todavia, é importante destacar que elas não são a única solução para a formação desse leitor, já que a compreensão textual depende de outros elementos, como a forma como o leitor se relaciona com o texto, seu interesse pelo tema abordado e, claro, o hábito de ler. São essas práticas contínuas que permitem que a leitura se torne um exercício dialógico, conforme proposto por Bakhtin, no qual o leitor consegue estabelecer conexões entre diferentes vozes e contextos, enriquecendo sua experiência literária.

Em suma, a pesquisa contribuiu para a reflexão sobre a importância de integrar multiletramentos e tecnologias digitais no ensino da leitura, mas também destacou a necessidade de investimentos em infraestrutura e formação docente para superar os desafios identificados. A continuidade de estudos nessa área é essencial para aprimorar as práticas pedagógicas e garantir que os alunos estejam preparados para interagir criticamente em um mundo cada vez mais digital e multimodal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, I. **Aula de Português encontro e interação**. Parábola Editorial. São Paulo, 2003.

BAKHTIN, M. M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. 4. ed. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

_____. [1979]. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORN, Claudia. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. **Sociologias**, Porto Alegre, n.5, ano 3, p.240-265, jan./jun. 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_v_ersaofinal_site.pdf Acesso em 12 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa 2022). Brasília. 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022> Acesso em 23 mar. 2024.

BRASIL. LDB nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. extra, 2014.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 02 de fev. 2024.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> . Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). Detalhamento da população e resultados do Saeb 2021: nota técnica nº 20/2021/CGIM/DAEB: processo nº 23036.006358/2021-77. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/saeb/outros_documentos/nota_tecnica_detalhamento_populacao_resultados_saeb_2021.pdf Acesso em: 14/05/2024.

BRUNERI, M. A. R. Desembaralhe: vamos colocar as frases da Malala em ordem? Wordwall. 2024. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/66654970> Acesso em: 14/01/2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

CATELÃO, Evandro de Melo; OLIVEIRA, Amanda Bueno de. Comentários online e as noções de estereótipo e lugar no quadro da argumentação polêmica / Online comments and the notions of stereotype and place in the context of polemics argumentation. **REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**, [S.l.], v. 29, n. 4, p. 2259-2287, July 2021. ISSN 2237-2083. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/18070>>.

Acesso em: 25 nov. 2024. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.29.4.2259-2287>.

COPE, B.; KALANTZIS, M. 'Multiliteracies: New Literacies, New Learning'. *Pedagogies: An International Journal*, vol.4, 2009

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed., 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

CREPALDI, N. P. Protótipo didático: Chapeuzinho Vermelho e os multiletramentos literários no ensino fundamental II. 2018. 185 f. Dissertação (mestrado profissional em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, 2018., Maringá, PR. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6828> Acesso em: 25 fev. 2024.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.) **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília, DF: UNB, 1996.

DEVELOTTÉ, Christine; PAVEAU, Marie-Anne. Pratiques discursives et interactionnelles en contexte numérique. Questionnements linguistiques. *Revue Langage et société*, v. 160-161, n. 2-3, p. 199-215, 2017.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012a.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GERALDI, J.W. (Org.). Prática da Leitura em sala de aula. In: **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo. Ática, 2007.

JOUVE, Vincent. A leitura. São Paulo: Unesp, 2004

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez., 2007.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Â. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2004.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2018.

LEMKE, JAY L. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. Trab. Ling. Aplicada, Campinas, 49(2): 455-479, Jul./De 2010.

Disponível

em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 26/07/2024

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.19-36.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo da leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). **Leitura**: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa. Maringá, PR: EDUEM, 2010.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-43.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. Curitiba: SEED, 2008.

PAVEAU, M-A. L'Analyse du Discours Numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques. Paris: Hermann Éditeurs, 2021.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução Celma Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2009

REIS, S. Passos para projeto de pesquisa. Revista X, v. 1, 2013. Resumo disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/33535/21401> . Acesso em: 19 mar 2024.

_____. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R.; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa.** Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 43, n. 1, p. 63-78, jan./jun. 2007.

ROSA, A. A. C. **Novos Letramentos, Novas Práticas?** Um estudo das apreciações de professores sobre Multiletramentos e Novos Letramentos na escola. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2016a. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1629706> Acesso em: 26 jul. 2024.

Roteiro de Leitura - O lápis mágico de Malala. Disponível em: <https://marianacsmonteiroo.wixsite.com/website/post/roteiro-de-leitura-o-l%C3%A1pis-m%C3%A1gico-de-malala> . Acesso em: 04/11/2023

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

SOLÉ, I.. **Estratégias de leitura.** 6ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Universidade de Murdoch. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação e outros ensaios. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

YOUSAFZAI, M. **Malala e seu lápis mágico.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

MICHELI ALCARRIA RÉ BRUNERI

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

**MALALA NA SALA DE AULA: LEITURA, MULTIMODALIDADE
E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

MICHELI ALCARRIA RÉ BRUNERI

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

**MALALA NA SALA DE AULA: LEITURA, MULTIMODALIDADE
E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Produto apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial ao título de mestre em Letras.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Annie Rose dos Santos

Maringá
2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) (Biblioteca
Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B894m	<p>Bruneri, Micheli Alcarria Ré</p> <p>Malala na sala de aula : leitura, multimodalidade, e transformação social / Micheli Alcarria Ré Bruneri. -- Maringá, PR, 2025. 26 f.</p> <p>Acompanha a dissertação de mestrado: Construção de significados na leitura literária. 107 f.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Annie Rose dos Santos.</p> <p>Produto educacional (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional, 2025.</p> <p>1. Multiletramento. 2. Competência leitora. 3. Sequência didática. 4. Leitura literária.. I. Santos, Annie Rose dos, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 418.4</p>
-------	---

APÊNDICE**SEQUÊNCIA DIDÁTICA MALALA NA SALA DE AULA: LEITURA,
MULTIMODALIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Professor: Micheli Alcarria Ré Bruneri

Disciplina: Língua Portuguesa

Ano da implementação: 2024

Ano da revisão do material didático: 2025

Tempo previsto: 17 horas/aula

Público-alvo: Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública no Paraná.

Conteúdo

Leitura como prática social, com foco na construção de significados, análise crítica e multiletramento.

Título

Construção de Significados na Leitura Literária: A Importância da Interação, Análise Crítica e Multiletramento no Ensino Fundamental

Recursos

Livro *Malala e seu lápis mágico* (2018), charges, animações, redes sociais (Instagram, Facebook), atividades impressas, projetor, TV, internet, marca-páginas personalizados, caça-palavras, jogos de sequência narrativa.

Justificativa

A formação de leitores críticos e autônomos é uma necessidade urgente no contexto educacional atual, especialmente diante da emergência de textos multimodais e digitais. A leitura não pode se limitar à decodificação de palavras; é preciso ir além, promovendo a compreensão e a interpretação crítica. A obra *Malala e seu lápis mágico* (2018) foi escolhida por sua relevância temática, abordando questões como educação, resistência e igualdade de gênero, e por sua capacidade de dialogar com outros gêneros discursivos, como charges, biografias e postagens em redes sociais. A integração desses recursos visa ampliar o repertório cultural e linguístico dos alunos, preparando-os para interagir de forma crítica e reflexiva em um mundo cada vez mais digital e multimodal.

Objetivo geral

Investigar e implementar estratégias pedagógicas que ampliem a competência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, promovendo o desenvolvimento crítico e autônomo na interpretação e compreensão de textos de diferentes gêneros e formatos, com foco na leitura literária e no multiletramento.

Objetivos específicos

- Promover o multiletramento na escola, integrando recursos diversificados (textos literários, charges, animações, redes sociais) para enriquecer o ensino da leitura literária.
- Desenvolver atividades que favoreçam a interação e o diálogo entre os alunos durante a leitura e análise da obra *Malala e seu lápis mágico*, ampliando a compreensão dos textos e promovendo a reflexão sobre diferentes formas de expressão textual.
- Capacitar os alunos para a leitura crítica de textos multimodais, explorando elementos verbais, visuais e sonoros, e preparando-os para interagir de forma autônoma em contextos digitais.
- Fomentar a reflexão sobre temas sociais e culturais, como educação, igualdade de gênero e resistência, conectando a literatura à realidade dos alunos.

Metodologia

A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa e interpretativista, utilizando a metodologia de pesquisa-ação. A sequência didática (SD) foi estruturada em sete módulos, seguindo as etapas propostas por Cosson (2014): motivação, introdução, leitura, interpretação, contextualização, expansão e valoração. E com base na Linguística Aplicada, por meio de uma estratégia de leitura fundamentada nas concepções de leitura de Solé (1998). Cada módulo foi planejado para integrar diferentes gêneros discursivos e recursos multimodais, como charges, animações e postagens em redes sociais, promovendo uma leitura crítica e dialógica. As atividades foram desenvolvidas ao longo de 17 horas/aula, com foco na interação entre os alunos, a mediação do professor e a construção coletiva de significados.

Avaliação

A avaliação foi formativa e contínua, focando no engajamento dos alunos, na participação nas discussões e na capacidade de interpretar e relacionar os textos estudados com sua realidade. Foram utilizados diversos instrumentos de avaliação, como produções escritas (comentários em redes sociais, respostas a questões abertas e fechadas), atividades práticas (caça-palavras, jogos de sequência narrativa) e reflexões orais. Além disso, os alunos avaliaram sua experiência de leitura por meio de uma tabela com *emojis*, expressando seu nível de concordância com afirmações sobre a obra e suas atividades. A avaliação final incluiu a leitura dos cartões escritos no início da SD, onde os alunos expressaram seus desejos e aspirações, permitindo uma reflexão sobre o impacto da leitura literária em suas vidas.

Essa abordagem buscou não apenas avaliar o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, reflexão crítica e engajamento social, alinhando-se aos objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às demandas da sociedade contemporânea.

1.1 Para começo de conversa

Prezado colega professor,

Trabalhar com alunos do Ensino Fundamental I é um desafio e tanto, não é mesmo? Eles costumam enfrentar muitas dificuldades, especialmente quando o assunto é compreensão de textos, oralidade e produção escrita. Além disso, a atenção deles é algo que precisa ser constantemente conquistada. Mas, apesar dos obstáculos, é justamente nessa fase que podemos plantar as sementes para formar leitores críticos e escritores mais confiantes. Vamos juntos encontrar caminhos para tornar esse processo mais envolvente e significativo para eles!

É com muita alegria e entusiasmo que compartilhamos esta sequência didática, criada especialmente para enriquecer suas práticas em sala de aula. Sabemos que o dia a dia do professor é cheio de desafios, e nosso objetivo é oferecer uma ferramenta que possa facilitar seu trabalho e, ao mesmo tempo, engajar seus alunos. Apesar de ter sido pensada inicialmente para os quintos anos do Ensino Fundamental I, a sequência foi planejada com flexibilidade, permitindo que você adapte as atividades para outras séries e realidades, conforme a necessidade da sua turma.

As propostas de leitura que você encontrará aqui vão muito além de simplesmente "ler por ler". Elas foram pensadas para ajudar os alunos a desenvolverem uma capacidade leitora mais profunda, trabalhando não só a decodificação das palavras, mas também a compreensão e a interpretação dos textos. A ideia é que os estudantes possam usar o que já sabem — seus conhecimentos prévios — como ponto de partida para construir novos significados e fazer conexões que façam sentido para eles. Afinal, a leitura não é só sobre entender o que está escrito, mas também sobre relacionar o texto com suas próprias experiências e com o mundo ao seu redor.

A compreensão do texto é o coração dessa proposta. Por isso, as atividades foram desenhadas para estimular uma abordagem mais reflexiva e crítica, ajudando os alunos a se tornarem leitores mais autônomos e confiantes. Acreditamos que, ao mergulhar nessa proposta, você vai encontrar novas maneiras de despertar o interesse dos seus alunos pela

leitura e, quem sabe, até se surpreender com os resultados!

A ideia aqui é criar uma experiência de aprendizado rica e significativa, usando a obra *Malala e seu lápis mágico* (2018), de Malala Yousafzai, como ponto de partida. Mas não vamos parar por aí! A proposta é conectar a história de Malala a outros gêneros textuais e multimodais, como charges, animações, perfis de redes sociais, reportagens e até mesmo posts no Instagram. Tudo isso para mostrar como a história de Malala pode ser explorada de diferentes formas e como ela dialoga com questões importantes, como educação, igualdade de gênero e resistência.

A ideia é que os alunos não apenas leiam o livro, mas também explorem como a história de Malala se conecta com outras formas de expressão e com a realidade deles. Por exemplo, como uma charge pode retratar a luta de Malala pela educação? E se a história dela fosse contada em um vídeo de animação? Ou em um post no Instagram? Essas conexões ajudam os alunos a entender que os textos não existem isoladamente — eles fazem parte de um ecossistema de linguagens e significados.

O objetivo é que os alunos não apenas desenvolvam o **letramento literário** (ou seja, a capacidade de apreciar e interpretar textos literários), mas também o **letramento digital**, aprendendo a navegar, pesquisar e interagir com conteúdos online de forma crítica e criativa. Mas como isso vai funcionar na prática?

1. **Leitura e análise do livro:** Vamos começar com a leitura de *Malala e seu lápis mágico*. Os alunos vão discutir os elementos da narrativa, como personagens, enredo e temas centrais (educação, resistência, igualdade de gênero). Aqui, a ideia é trabalhar a compreensão textual e a interpretação crítica.
2. **Exploração de outros gêneros:** Depois, vamos apresentar diferentes formas de expressão que dialogam com a história de Malala. Por exemplo:
 - Uma **charge** que retrata a luta de Malala pela educação.
 - Um **vídeo de animação** que explica o contexto do Talibã e a importância da educação.
 - Um **perfil no Instagram** da própria Malala, mostrando como ela continua sua luta hoje em dia.
 - Uma **reportagem** sobre o atentado que Malala sofreu e suas conquistas após o ocorrido.
3. **Produção final:** Como atividade final, os alunos vão criar um comentário de rede social em uma reportagem postada pela conta G1, no Instagram. A ideia é que eles apliquem o que aprenderam sobre multiletramentos e mostrem como a história de

Malala pode ser adaptada para diferentes contextos e linguagens.

A proposta busca ir além do ensino tradicional da literatura, mostrando que os textos literários não são estáticos — eles se transformam e ganham novos significados em diferentes contextos. Além disso, ao integrar tecnologia e diferentes gêneros textuais, a proposta é preparar os alunos para lidar com as múltiplas linguagens do mundo contemporâneo, desenvolvendo habilidades como leitura crítica, criatividade e capacidade de se expressar em diferentes formatos.

E o mais importante: tudo isso é feito de forma envolvente e significativa, mostrando que a literatura pode ser uma ferramenta poderosa para refletir sobre questões importantes e transformar a realidade ao nosso redor.

Então, mãos à obra! Esperamos que este material seja um aliado valioso no seu dia a dia e que ele contribua para transformar a leitura em uma experiência significativa e prazerosa para seus alunos. Vamos juntos nessa jornada?

MÓDULO I

TEMPO PREVISTO – Uma aula de 50 minutos

OBJETIVOS – Motivar o envolvimento dos estudantes a levantar as hipóteses de leitura.

Atividade 1

Dinâmica: O lápis mágico.

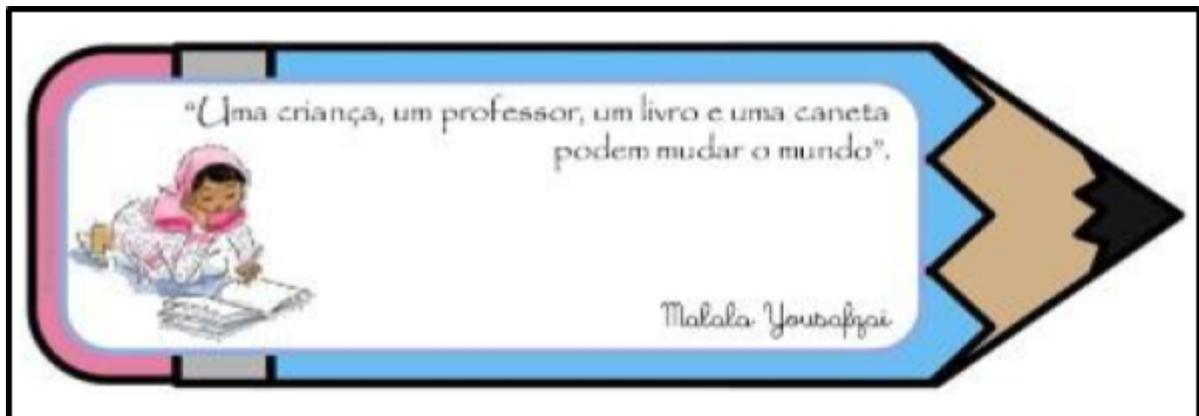
Problematização: Quais aspectos da realidade eu gostaria que mudasse?

Entregar a cada aluno um lápis decorado para criar a ideia de que ele tem poderes, e juntamente a isso, um pequeno cartão conforme os seguintes exemplos:

OLÁ,
Faça uma lista de coisas
que desenharia se você
tivesse um lápis mágico.
Explique o porquê das suas
escolhas.



Marca página



Esses cartões, após escritos, devem ser guardados em uma caixa, para, depois de realizada a leitura da obra, observar, juntamente com a turma, se os desejos dos alunos se assemelham aos da personagem do livro

MÓDULO II

TEMPO PREVISTO – Duas aulas de 50 minutos

OBJETIVOS

- Estimular a expectativa dos alunos acerca da leitura da obra.
- Deduzir e elaborar suposições relativas ao conteúdo do texto com o auxílio de elementos linguísticos pré-textuais.
- Aprimorar a comunicação verbal, o pensamento reflexivo e o espírito crítico dos alunos.
- Estimular a criatividade e a expressão artística dos alunos.
- Propiciar a criação de um vínculo emocional dos alunos com a obra a ser lida.

Atividade 1

Apresentar aos alunos a capa do livro *Malala e seu lápis mágico* (2018) e ressaltar a criação de hipóteses por meio de perguntas. Para isso, mostrar a capa do livro em um projetor ou na TV para permitir a visualização adequada, a observação coletiva dos estudantes. A seguir, sugerimos possíveis encaminhamentos dessa atividade:

Perguntas referentes à capa do livro:

- Qual será a nacionalidade da menina da capa?
- As vestes dela são iguais ou diferentes das que usamos? Por quê?
- Você sabe quem é Malala? Ela parece uma criança feliz?
- O que será que Malala pretende fazer com um lápis mágico? Quais mágicas acha que ela pretende realizar?
- Você sabe descrever fisicamente a personagem da capa?
- Pelos elementos que vemos na capa (expressão do rosto, cores utilizadas, capa dura) você acha que essa será uma história com final feliz ou triste?
- Por que Malala olha para cima? E de que forma os desenhos se alinham ao redor do título? Se parece com alguma forma que você conhece?
- Será que Malala realmente conseguirá o lápis mágico que deseja?
- Se você pudesse se tornar um objeto mágico, qual escolheria?
- Você acredita em mágica?

Atividade 2

Acessar o site de uma livraria online (Amazon: <https://a.co/d/d8jek83>) para pesquisar sobre a obra Malala e seu lápis mágico (2018). Dessa forma, usando o projetor ou TV, é possível que o professor leia a sinopse em voz alta, instigando ainda mais a curiosidade dos alunos. Caso houver tempo disponível, ler as avaliações dos compradores também pode ser interessante.

Atividade 3: Conceituação do significado do Prêmio Nobel



MÓDULO III

TEMPO PREVISTO – Duas aulas de 50 minutos

OBJETIVOS

- Despertar a curiosidade dos alunos sobre a obra em estudo.
- Reconhecer elementos do gênero de narrativa autobiográfica.
- Promover a habilidade de organização e sequenciamento lógico de uma história.
- Estimular a capacidade de interpretação e compreensão de gêneros.

Expansão de leitura e avaliação: *curta de animação*

Atividade 1

Leitura compartilhada, em voz alta, pelo professor da turma (É importante que se faça a leitura prévia da obra, até mais de uma vez, a fim de conhecer o texto e elaborar estratégias pertinentes frente ao grupo).

Após a coleta de impressões, iniciar a leitura em voz alta, com entonações e pausas necessárias.

Mostrar as ilustrações aos alunos (Se possível, digitalizar o livro e apresentar em uma TV grande ou projetor para melhor visualização dos detalhes).

Ler sem pausas até a **página 14** e elaborar as questões propostas para os intervalos de leitura a seguir:

Intervalo 1

Você acha que em algum momento ela conseguirá o lápis mágico?

Intervalo 2 (ao final da

leitura da **página 19**) Meninos e meninas têm os mesmos direitos?

Intervalo 3 (ao final da

leitura da **página 34**) O que vocês acham que fizeram com Malala? Será que ela sobreviveu?

Apresente o vídeo curto de animação que conta a história de vida da autora e protagonista do livro: https://www.youtube.com/watch?v=aIUvH5b0A_8



Concluir a leitura.

Atividade 2: Jogo da sequência

O jogo pode ser online ou impresso; apresenta algumas frases da literatura fora da ordem discursiva da obra (versão virtual):

<https://wordwall.net/pt/resource/66654970/vamos-colocar-as-frases-sobre-a-malala-em-ordem>

MÓDULO IV

TEMPO PREVISTO – Três aulas de 50 minutos

OBJETIVOS

- Aumentar a compreensão e a fluência da leitura bem como a capacidade de concentração e foco dos alunos.
- Estimular a imaginação e a criatividade dos alunos por meio da leitura individual.
- Promover a autonomia e a autoavaliação dos alunos na interpretação do texto.
- Promover a escuta ativa e a interação entre os colegas durante a leitura.
- Desenvolver a capacidade de pesquisa e habilidades de letramento digital dos alunos.

Expansão de leitura e avaliação: Malala e o gênero discursivo: *biografia***Atividade 1**

Retomar a leitura da obra *Malala e seu lápis mágico* (2018).

Atividade 2

Caça palavras e elaboração de frases com palavras significativas da narrativa:

Atividade 3

Fornecer um texto informativo sobre a biografia da autora. Coletar as informações principais da vida da autora e criar uma linha do tempo impressa com as datas mais importantes retiradas da biografia (Fonte: <https://www.ebiografia.com/malala/>).

BIOGRAFIA DE MALALA YOUSAFZAI

Malala Yousafzai nasceu no Vale do Swat, no norte do Paquistão, no dia 12 de junho de 1997. Ao nascer, nenhum vizinho foi dar os parabéns aos seus pais. Em regiões do Paquistão, como no Vale do Swat, só o nascimento de meninos é celebrado. As meninas são obrigadas a se casar cedo, têm filhos aos 14 anos, porém “Malala”, que significa “tomada pela tristeza”, escapou desse destino graças à sua família que sempre apoiou sua vontade de estudar. Sua mãe vivia na cozinha, e seu pai, um professor e dono de escola, viu em Malala uma aluna perfeita e, contrariando os hábitos locais, depois de colocar os dois filhos para dormir, estimulava a filha a gostar de física, literatura, história e política e a se indignar com as injustiças do mundo. Quando tinha 10 anos, Malala viu o Talibã fazer do Vale do Swat seu território. As escolas foram obrigadas a fechar as portas – as que desobedeceram foram dinamitadas. Nessa época, Malala estudava na escola da qual seu pai era dono e que, como as demais, teve que ser fechada. Em 2008, com 11 anos, Malala já defendia em seu blog o direito das meninas de frequentar a escola. Com 12 anos, para continuar indo à escola, escondia o

uniforme dentro da mochila para não ser atacada e espancada no caminho. Malala, que já era conhecida por defender o direito das meninas à educação, passou a receber ameaças de morte. No dia 9 de outubro de 2012, com 15 anos, enquanto voltava para casa, seu ônibus escolar foi parado por membros do Talibã, que subiram a bordo e perguntaram: “Quem é Malala?”. Ninguém respondeu, mas um dos terroristas a reconheceu e disparou três tiros em sua cabeça.

Malala foi socorrida e levada para um hospital, onde permaneceu em estado grave. Quando apresentou alguma melhora, foi levada para Inglaterra, para ser tratada em um hospital especializado no atendimento aos feridos de guerra. Malala sobreviveu ao atentado, recuperou-se e não recuou de suas convicções. Tornou-se porta-voz de uma causa – **o direito à educação**. Sua família mudou-se para Inglaterra, onde vive exilada.

No dia 12 de julho de 2013, quando comemorou 16 anos, Malala foi para Nova Iorque, onde falou para uma plateia de representantes de mais de 100 países na Assembleia de Jovens das Nações Unidas. No fim do discurso, deixou claro que a causa pela qual chegou perto de morrer permanece a mesma: **“Nossos livros e canetas são as armas mais poderosas. Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo. Educação é a única solução”**.

Em outubro de 2013, sua história foi publicada na autobiografia “Eu Sou Malala”. No dia 10 de outubro de 2014, com 17 anos, Malala recebeu o Prêmio Nobel da Paz, tornando-se a mais jovem ganhadora da premiação.

FONTE: <https://www.ebiografia.com/malala>

Linha do tempo: Malala Yousafzai

MÓDULO V

TEMPO PREVISTO – Três aulas de 50 minutos

OBJETIVOS

- Aprofundar a compreensão da obra, incentivando os leitores a refletir sobre os personagens, a trama e as mensagens transmitidas.
- Desenvolver a expressão oral e o compartilhamento de ideias por parte dos alunos.
- Possibilitar que os alunos realizem inferências, relações e reflexões sobre o contexto social da obra por meio da análise dos recursos visuais de enunciação, das atitudes das personagens e identificação ou não com as personagens e temas.

Expansão de leitura e avaliação: Malala e o gênero discursivo: charge Atividade 1

Questões (abertas e fechadas) de interpretação escrita da obra *Malala e seu lápis mágico* (2018).

1. Quem é a personagem principal dessa história? **MALALA.**
2. Que ações Malala faria se conseguisse o lápis mágico como o da série?
3. Assinale com um X a resposta correta:
 - a) Por que algumas meninas tiveram de parar de frequentar a escola?
 - () Porque decidiram trabalhar no lixão.
 - (X) Porque tinham medo de homens poderosos e perigosos.**
 - () Porque queriam ir às escolas com os meninos.
4. Assinale (V) para Verdadeiro ou (F) para falso:
 - (V/F)** Malala é uma menina corajosa.
 - (V/F)** O lápis mágico tem poderes especiais.
 - (V/F)** A história se passa em um país inventado

5. O que você faria se acontecesse o mesmo que houve com a Malala e te proibissem de frequentar a escola?

RESPOSTA PESSOAL.

6. Como você acha que Malala se sente ao usar seu lápis mágico?

() fraca () inteligente (X) poderosa () obediente

7. Escrever ou desenhar são coisas importantes para você? Você já teve uma experiência em que a escrita ou o desenho te ajudaram de alguma forma? **RESPOSTA PESSOAL.**

8. No livro que lemos, as coisas acontecem em uma certa ordem. Abaixo, elas estão embaralhadas. Ordene indicando 1, 2, 3, 4 e assim por diante, os acontecimentos da narrativa:

(3) A Malala queria ser uma das melhores alunas da sua turma.

(6) Malala escreveu sobre o medo de ir à escola e teve apoio de muitas pessoas.

(2) Ela sonhava em ter um lápis mágico para criar um mundo onde meninos e meninas tivessem os mesmos direitos.

(5) As meninas foram proibidas de ir à escola.

(4) Malala passou por uma lixeira e constatou que nem todas as crianças frequentavam a escola.

(1) Ela sonhava em poder apagar a guerra, a pobreza e a fome.

9. Observe a ilustração das páginas 24 e 25 e construa com os alunos um quadro de semelhanças e diferenças entre a sala de aula que você estuda e a da Malala: *(Esse quadro pode ser feito em sala, em papel ou coletando as respostas dos alunos e anotando no quadro)*

10. A voz da Malala tornou-se tão poderosa que os homens perigosos tentaram_____.

() falar com ela (X) silenciá-la () prendê-la

11. O que será que o pai da Malala quer dizer com a expressão: *“A Malala viverá*

livre como um pássaro.”? Assinale a alternativa correta

- (a) A Malala vai ganhar asas e viver como os pássaros.
- (b) **A Malala terá direitos como os homens.**
- (c) Os pássaros vão servir de exemplo para a Malala.

12. Observe o trecho: “Primeiro *erradicaria* a fome, a guerra, a pobreza e a fome”. O que significa a palavra “erradicar”?

- eliminar aumentar ignorar criar

Atividade 2

Apresentar o cartum do Jean Galvão:



Solicitar que os alunos observem atentamente a imagem, prestando atenção nos detalhes e nas expressões dos personagens.

Perguntas Iniciais:

O que vocês veem nesta imagem?
 Quais elementos chamaram mais a atenção de vocês?
 O que acreditam que as personagens estão sentindo ou pensando?
 Por que o autor criou essa charge? Qual mensagem vocês acham que ela quer transmitir?
 O que aconteceu antes do momento retratado na charge? E depois?

Atividade Escrita:

Solicitar aos alunos que escrevam um pequeno texto explicando: **Qual a relação dessa charge com a história da Malala?**

Atividade 3 - Expansão e contextualização da leitura: Animação sobre o Talibã

Apresentar a animação: https://fb.watch/q_IFY38IE7/

**Mega Animação | A história do Talibã em 3 minutos**

Discussão oral do vídeo para permitir aos alunos deduzir, comparar e estabelecer relações e refletir sobre o contexto social presente na autobiografia *Malala e seu lápis mágico* (2018). Nesse processo, analisar os recursos virtuais de comunicação, a trilha sonora, as metáforas visuais, as cores utilizadas, as atitudes das personagens (expressões valorativas), a identificação ou não dos leitores com as personagens e a temática abordada. Listar as principais diferenças com a realidade do nosso país.

MÓDULO VI

TEMPO PREVISTO – Duas aulas de 50 minutos

OBJETIVOS

- Sensibilizar os alunos sobre a importância da educação como instrumento de transformação.
- Promover a reflexão sobre o processo vivenciado pelos alunos, destacando os aprendizados adquiridos e os desafios enfrentados.
- Retomar as principais informações da obra em estudo e características do gênero de narrativa autobiográfica.

Expansão de leitura e avaliação: Malala e a rede social Instagram

Atividade 1

Apresentar o perfil da Malala Yousafzai na rede social *Instagram* e mostrar como a autora e ativista continua utilizando sua figura para garantir a educação:

<https://www.instagram.com/malala/>

- Agora, que já conhece um pouco mais sobre Malala, pense e escreva uma pergunta que gostaria de lhe fazer caso ela abrisse uma caixinha de perguntas no seu perfil.



MÓDULO VII

TEMPO PREVISTO – Quatro aulas de 50 minutos

OBJETIVOS

- Estimular discussões dos alunos sobre a necessidade de inclusão e representatividade das mulheres no cenário educacional, visando a um ambiente mais igualitário e diversificado.

Expansão da leitura: Gênero - Notícia

Atividade 1

Apresentar a notícia contida no site G1:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/atentado-contr-malala-completa-cinco-anos-veja-cinc-o-conquistas-da-jovem-que-sobreviveu-ao-taliba.ghtml>.

Atentado contra Malala completa cinco anos: veja cinco conquistas da jovem que sobreviveu ao Talibã

Depois de ser baleada na cabeça e se recuperar, Malala seguiu os estudos com notas altas e virou uma personalidade internacional em defesa do direito à educação para as meninas.

Por G1
09/10/2017 15h44 · Atualizado há 6 anos

 Professor, projetar o site em uma TV, se possível, para manter as características do suporte em que a notícia foi publicada.

Atividade 2

Após ler a notícia sobre o atentado contra Malala, vamos escrever um texto para o Portal G1 no Instagram! Vamos falar sobre o direito das meninas à educação.

- Primeiro, vamos explicar rapidinho o que aconteceu com Malala.
- Em seguida, vamos dizer o que achamos sobre as meninas terem direito de

estudar.

- (c) Depois, vamos dar nossas razões e ideias sobre isso.
- (d) Por fim, vamos sugerir uma forma de ajudar a proteger esse direito.

Avaliação

<p style="text-align: center;">AVALIAÇÃO: MALALA E SEU LÁPIS MÁGICO</p>			
A HISTÓRIA FOI INTERESSANTE.			
GOSTEI DAS ILUSTRAÇÕES DO LIVRO.			
PASSEI A CONHECER E ADMIRAR A MALALA.			
ENTENDI A HISTÓRIA.			
CONHECI UMA NOVA CULTURA.			
AS ATIVIDADES PROPOSTAS ME AJUDARAM A ENTENDER MELHOR A HISTÓRIA.			
PARTICPEI ATIVAMENTE NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES.			
PRESTEI ATENÇÃO E ESCLARECI MINHAS DÚVIDAS.			
QUE OUTRO LIVRO GOSTARIA DE TER UM ROTEIRO DE LEITURA?			