

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**Leidiane Adelina Rezende Lana**

**A prática leitora no enfrentamento ao racismo: o ensino das estratégias de leitura a partir de gêneros multimodais fundamentado na pedagogia dos multiletramentos**

Juiz de Fora  
2026

**Leidiane Adelina Rezende Lana**

**A prática leitora no enfrentamento ao racismo:** o ensino das estratégias de leitura a partir de gêneros multimodais fundamentado na pedagogia dos multiletramentos

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela da Silva Vieira

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lana, Leidiane Adelina Rezende.

A prática leitora no enfrentamento ao racismo : o ensino das estratégias de leitura a partir de gêneros multimodais fundamentado na pedagogia dos multiletramentos / Leidiane Adelina Rezende Lana. – 2026.

147 f. : il.

Orientadora: Daniela da Silva Vieira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2026.

1. estratégias de leitura. 2. racismo estrutural. 3. multimodalidade. 4. multiletramentos. 5. sequência didática. I. Vieira, Daniela da Silva, orient. II. Título.

**Leidiane Adelina Rezende Lana**

**A Prática Leitora no Enfrentamento ao Racismo: o Ensino das Estratégias de Leitura a Partir de Gêneros Multimodais Fundamentado na Pedagogia dos Multiletramentos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 12 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

**Profª Drª Daniela da Silva Vieira - Orientadora**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Profª Drª Ana Lúcia Silva Souza**

Universidade Federal da Bahia

**Profª Drª Helena Maria Ferreira**

Universidade Federal de Lavras

Juiz de Fora, 09/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela da Silva Vieira, Professor(a)**, em 02/05/2026, às 22:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helena Maria Ferreira, Usuário Externo**, em 07/05/2026, às 08:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Lucia Silva Souza, Usuário Externo**, em 19/05/2026, às 10:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2868097** e o código CRC **BOCE6DED**.

---

Dedico este trabalho ao meu marido Anderson, aos meus filhos Ellen, Lucas e Mylena, à minha neta Iris e à minha mãe. Pela paciência, incentivo e compreensão, ofereço-lhes esta conquista, pois vocês são a razão do meu viver e detém todo o meu amor.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, meu guia e refúgio, cuja presença constante nunca me desamparou, fortalecendo meu espírito em cada passo desta caminhada.

À minha mãe, alicerce da minha vida, por todo o sacrifício e pelo amor imensurável dedicados à minha criação; seu exemplo de luta e seus ensinamentos forjaram a mulher que sou hoje.

Ao meu marido, Anderson, meu companheiro, maior incentivador e apoiador, grande amor da minha vida. A tua presença é o meu porto seguro; amo-te.

Aos meus filhos, fontes inesgotáveis da minha força: à Ellen, pelo apoio em todos os momentos; ao Lucas, pela compreensão diante das minhas incontáveis horas de estudo e ausência; e à Mylena, receba a certeza do meu amor incondicional.

À minha neta Iris, meu raio de sol, que chegou para aquecer meu coração e trazer leveza e doçura aos meus dias.

À minha amiga e colega de trabalho Larissa, pelo incentivo constante e pelo ombro amigo durante todo este percurso.

À minha maravilhosa orientadora Dra. Daniela da Silva Vieira, que esteve sempre ao meu lado, conduzindo-me sempre com excelência e sabedoria, e também com uma humanidade, carinho e dedicação ímpares.

Aos professores do PROFLETRAS, pela competência e generosidade em compartilhar tanto conhecimento, ampliando os meus horizontes.

À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), instituição de excelência, por me acolher tão bem, proporcionar esta formação sólida e tornar a realização deste sonho possível.

À banca examinadora, composta pelas professoras Dra. Ana Lúcia de Souza e Dra. Helena Ferreira, pelas relevantes contribuições e pela leitura atenta; foi uma honra receber suas considerações.

Aos colegas da Turma 10, pessoas maravilhosas com quem tive o privilégio de trilhar esta jornada de aprendizado e crescimento. Um agradecimento especial à Amália e à Juceli, pela parceria e pelo tempo que compartilhamos juntas; jamais esquecerei esses momentos.

À Poliana, por toda ajuda e suporte desde o primeiro momento, antes mesmo de nos conhecermos pessoalmente. Sua solicitude foi fundamental para o meu êxito. Muito obrigada.

À direção da escola, pelo suporte institucional, e, de modo muito especial, aos meus alunos do sétimo ano, protagonistas deste trabalho, que brilharam com sua dedicação e deram o verdadeiro sentido a esta pesquisa.

Não se pode pedir que o aluno para o qual a leitura se transformou em um espelho que lhe devolve uma imagem pouco favorável de si mesmo tenha vontade de ler. Só com ajuda e confiança, a leitura deixará de ser uma prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante. Portanto, motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: “Fantástico! Vamos ler!”, mas em que elas mesmas o digam – ou pensem (Solé, 1998, p. 124).

## RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), tem como proposta investigar de que modo o ensino de estratégias de leitura, articulado à pedagogia dos multiletramentos, pode contribuir para a formação leitora crítica a partir do enfrentamento ao racismo. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual do estado do Espírito Santo, com estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental, e idealizada a partir da observação de um problema social, isto é, a recorrente presença do racismo recreativo no cotidiano escolar, manifestado por meio de práticas discursivas naturalizadas, e também de um problema de aprendizagem, ou seja: dificuldades significativas na leitura, compreensão e interpretação de textos. A investigação fundamenta-se na concepção interacionista da linguagem, que compreende a leitura como um processo ativo de construção de sentidos (Solé, 1998; Koch; Elias, 2010), em diálogo com a perspectiva bakhtiniana de linguagem e de gêneros do discurso (Bakhtin, 1997; Marcuschi, 2002). No campo metodológico, a sequência didática apoia-se nas estratégias de leitura propostas por Solé (1998), organizadas nos momentos de antes, durante e após a leitura, articuladas às orientações da BNCC e adaptada ao modelo de sequência didática de Swiderski e Costa-Hübes (2000), baseado em Dolz e Schneuwly (2004). Considerando o destaque das linguagens contemporâneas, a proposta dialoga com a pedagogia dos multiletramentos (Grupo Nova Londres, 2006; Rojo, 2012), ampliando a leitura para além do verbal. No que se refere aos letramentos e ao enfrentamento ao racismo, o estudo ancora-se nos pressupostos do letramento racial e das discussões sobre racismo estrutural e recreativo (Ferreira, 2015; Ribeiro, 2019; Almeida, 2019; Moreira, 2019), articulados à concepção de letramentos como práticas sociais (Street, 2014) e aos letramentos de reexistência (Souza, 2011). De natureza quantitativa, qualitativa e interventiva, esta pesquisa-ação, conforme Thiollent (1986), teve como instrumentos de coleta de dados a observação, os registros das interações orais e a análise das produções dos estudantes. Os resultados evidenciam maior engajamento discente, ampliação da competência leitora crítica e desenvolvimento de posicionamentos mais conscientes frente ao racismo, indicando que o trabalho com textos multimodais, aliado a estratégias de leitura, contribui de forma significativa para a formação de leitores críticos e para a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: estratégias de leitura; racismo estrutural; multimodalidade; multiletramentos; sequência didática.

## ABSTRACT

This research, developed within the scope of the Professional Master's Program in Letters (Profletras), aims to investigate how the teaching of reading strategies, articulated with the pedagogy of multiliteracies, can contribute to the formation of critical readers by confronting racism. The research was carried out in a state public school in the state of Espírito Santo, with seventh-grade students, and was conceived from the observation of a social problem, that is, the recurring presence of recreational racism in daily school life, manifested through naturalized discursive practices, and also a learning problem, namely: significant difficulties in reading, understanding, and interpreting texts. The investigation is based on the interactionist conception of language, which understands reading as an active process of meaning construction (Solé, 1998; Koch; Elias, 2010), in dialogue with the Bakhtinian perspective of language and genres of discourse (Bakhtin, 1997; Marcuschi, 2002). In the methodological field, the didactic sequence is based on the reading strategies proposed by Solé (1998), organized into moments before, during, and after reading, articulated with the guidelines of the BNCC (Brazilian National Curriculum Base) and adapted to the didactic sequence model of Swiderski and Costa-Hübes (2000), based on Dolz and Schneuwly (2004). Considering the prominence of contemporary languages, the proposal engages with the pedagogy of multiliteracies (Grupo Nova Londres, 2006; Rojo, 2012), expanding reading beyond the verbal. Regarding literacy and the fight against racism, this study is anchored in the assumptions of racial literacy and discussions on structural and recreational racism (Ferreira, 2015; Ribeiro, 2019; Almeida, 2019; Moreira, 2019), articulated with the conception of literacies as social practices (Street, 2014) and literacies of resistance (Souza, 2011). Quantitative, qualitative, and interventional in nature, this action research, following Thiollent (1986), used observation, records of oral interactions, and analysis of student productions as data collection instruments. The results show greater student engagement, increased critical reading competence, and the development of more conscious positions regarding racism, indicating that working with multimodal texts, combined with reading strategies, significantly contributes to the formation of critical readers and the implementation of anti-racist pedagogical practices in Middle School.

Keywords: reading strategies; structural racism; multimodality; multiliteracies; teaching sequence.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Contextos Sociais.....	53
Quadro 2 – Designs de sentidos.....	55
Quadro 3 – Componentes da Pedagogia dos Multiletramentos.....	55
Figura 1 – Modelo de sequência didática proposto por Dolz & Schneuwly.....	61
Figura 2 – Modelo de sequência didática proposto por Swiderski & Costa-Hübes....	61
Gráfico 1 – Autodeclaração no ato da matrícula dos estudantes.....	76
Quadro 4 – Conceitos e definições de raça de acordo com o IBGE.....	77
Gráfico 2 – Frequência de leitura dos estudantes.....	83
Gráfico 3 – Tempo de leitura diária.....	84
Gráfico 4 – Interesses de leitura.....	85
Gráfico 5 – Iniciativa.....	86
Gráfico 6 – Identificação do tema.....	86
Gráfico 7 – Conhecimento de estratégias de leitura.....	87
Gráfico 8 – Identificação de informações explícitas e implícitas.....	88
Gráfico 9 – Motivação.....	88
Gráfico 10 – Leitura no ambiente escolar.....	89
Gráfico 11 – Habilidade de leitura.....	90
Gráfico 12 – Como melhorar a competência leitora.....	90
Figura 3 – Sequência didática adaptada.....	92
Quadro 5 – Categorias de análise da produção inicial.....	98
Quadro 6 – Análise da produção inicial.....	98
Figura 4 – Registros da produção da síntese.....	104
Quadro 7 – Análise da roda de conversa.....	105
Figura 5 – Registros da roda de conversa.....	107
Figura 6 – Relato pessoal utilizado na sequência didática.....	111
Figura 7 – Atividade Árvore de Digitais.....	112
Quadro 8 – Categorias de análise do gênero meme.....	116
Quadro 9 – Análise da produção do gênero meme.....	116
Figura 8 – Registros da produção do meme antirracista.....	125
Figura 9 – Reportagem sobre racismo.....	126
Quadro 10 – Categorias de análise do júri simulado.....	128
Quadro 11 – Análise da júri simulado.....	129
Figura 10 – Registros da apresentação do júri simulado.....	133

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Panorama da autodeclaração de jovens no estado do Espírito Santo..... 78

Tabela 2 – Panorama da autodeclaração de jovens no município de Serra-ES..... 78

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>18</b>
2.1 CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DA LINGUAGEM.....	18
2.2. OBJETIVOS DA LEITURA E O FOCO NA LEITURA PARA APRENDIZAGEM .....	20
2.3 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	23
<b>2.3.1 Antes da Leitura.....</b>	<b>25</b>
<b>2.3.2 Durante a Leitura.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3.3 Após a Leitura.....</b>	<b>30</b>
2.4 O GÊNERO COMO MEDIADOR NAS PRÁTICAS SOCIAIS.....	36
2.5 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....	40
2.6 O ENSINO DE LEITURA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS.....	44
2.7 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS.....	51
<b>2.7.1 Diversidade Cultural e de Linguagens na Escola: a Pedagogia dos         Multiletramentos.....</b>	<b>56</b>
2.8 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO SOBRE LEITURA.....	59
2.9 BRANQUITUDE.....	62
2.10 RACISMO ESTRUTURAL E RACISMO RECREATIVO.....	64
2.11 LETRAMENTOS.....	67
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>70</b>
<b>4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>74</b>
4.1 O CONTEXTO E OS INTEGRANTES DA PESQUISA.....	74
4. 2. PANORAMA DE AUTODECLARAÇÃO RACIAL NO ESPÍRITO SANTO.....	77
4. 3 QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO.....	79
<b>4.3.1 Análise do resultado do questionário diagnóstico.....</b>	<b>83</b>
<b>4.3.2 Frequência e tempo dedicado à leitura.....</b>	<b>83</b>
<b>4.3.3 Tipos de leitura realizados fora da escola.....</b>	<b>84</b>
<b>4.3.4 Interesse e autonomia na leitura.....</b>	<b>85</b>
<b>4.3.5 Compreensão e estratégias de leitura.....</b>	<b>86</b>
<b>4.3.6 Inferência, interpretação e opinião.....</b>	<b>87</b>
<b>4.3.7 Motivação e preferências de leitura.....</b>	<b>88</b>

4.3.8 Autoavaliação e percepção sobre a leitura.....	89
4.3.9 Fatores que podem melhorar a leitura.....	89
4.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADAPTADA.....	91
4.4.1 Apresentação da situação de comunicação.....	92
4.4.2 Módulo de reconhecimento.....	92
4.4.3 Módulo 1: Relato pessoal.....	94
4.4.4 Módulo 2: Meme.....	95
4.4.5 Módulo 3: Reportagem.....	96
4.5 MÓDULOS: COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	96
4.5.1 Produção Inicial.....	97
4.5.2 Roda de Conversa.....	104
4.5.3 Módulo 1: Relato pessoal.....	110
4.5.4 Módulo 2: Meme.....	114
4.5.5 Módulo 3: Reportagem.....	126
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	135
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
7. REFERÊNCIAS.....	141

## 1. INTRODUÇÃO

Durante as aulas de língua portuguesa, identifiquei, no contexto da escola em que atuo e em outras onde eu já lecionei, que as dificuldades de leitura, compreensão e interpretação constituem uma realidade significativa entre os estudantes. Muitos alunos chegam ao Ensino Fundamental II sem a competência leitora necessária para compreender textos que circulam tanto no espaço escolar quanto em seu cotidiano, o que torna a experiência de leitura mais complexa e, por vezes, desmotivadora. Nessa pesquisa, considero a leitura não como simples decodificação, mas como um processo ativo de construção de sentidos, no qual o leitor mobiliza conhecimentos prévios, objetivos de leitura e estratégias cognitivas e metacognitivas, conforme propõe Solé (1998). Consequentemente, a fragilidade no uso dessas estratégias compromete o desempenho acadêmico e também a participação crítica dos alunos em práticas sociais de leitura, inclusive aquelas relacionadas a temas socialmente relevantes, como as desigualdades raciais.

Articulada a essa problemática, observei também, a recorrente presença do racismo recreativo no cotidiano escolar, manifestado por meio de piadas, brincadeiras, apelidos e comentários aparentemente inofensivos, mas atravessados por estereótipos e hierarquizações raciais. De acordo com Moreira (2019), essas práticas configuram o racismo recreativo, uma forma de dominação racial que se vale do humor para mascarar a hostilidade, preservar a imagem positiva de quem o reproduz e manter relações assimétricas de poder entre grupos raciais. Quando naturalizadas, tais manifestações reforçam a inferiorização simbólica de estudantes negros e fragilizam seu sentimento de pertencimento. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço privilegiado de formação cidadã, não pode se omitir diante dessas práticas, sobretudo quando se considera o papel da linguagem na produção e na manutenção de sentidos sociais.

Diante desse cenário, compreendo que o enfrentamento do racismo no ambiente escolar demanda práticas pedagógicas que promovam o letramento crítico e a ampliação das capacidades de leitura. Assim, ancorada nas contribuições de Rojo (2012), percebo a necessidade de trabalhar com textos multimodais que circulam nas práticas sociais contemporâneas, reconhecendo a multiplicidade de linguagens, suportes e semioses que constituem os discursos atuais. Desse modo, ao articular estratégias de leitura propostas por Solé com uma abordagem dos

multiletramentos, conforme Rojo, esta pesquisa propõe intervenções pedagógicas que favoreçam a leitura crítica de textos multimodais, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento da competência leitora e para a construção de uma educação antirracista, pautada na equidade, no respeito à diversidade e na participação crítica dos estudantes.

Nesta pesquisa, adota-se a concepção de compreensão leitora apresentada por Solé (1998), segundo a qual ler envolve o domínio da decodificação e também o uso de estratégias cognitivas que possibilitam a construção de sentidos. Nessa perspectiva, o leitor é compreendido como um sujeito ativo, que formula e verifica hipóteses ao longo da leitura, em um processo contínuo de monitoramento e regulação da própria compreensão.

Avançando nessa discussão, e ancorando-se em uma perspectiva interacionista da linguagem, entende-se a compreensão leitora como uma construção ativa e situada de sentidos, produzida na interação entre leitor e texto, mediada pelos objetivos de leitura, pelos conhecimentos prévios e pelas condições de produção e circulação dos textos. Diante disso, além das estratégias de inferência, integração de informações e monitoramento da compreensão, consideram-se também os modos de organização e funcionamento dos gêneros textuais/discursivos, bem como as características multimodais que constituem os textos que circulam nas práticas sociais contemporâneas.

Nesse sentido, a compreensão leitora é fundamental para que o estudante desenvolva autonomia, sendo capaz de construir sentidos a partir de textos de diferentes naturezas e níveis de complexidade. Tal processo envolve a atribuição de significados, a realização de inferências, a mobilização de conhecimentos prévios e a reflexão crítica sobre o que se lê. Conforme destaca Solé (1998), o ensino da leitura deve privilegiar o trabalho com estratégias de leitura, entendidas como procedimentos que o leitor aciona antes, durante e após a leitura, e que são passíveis de transferência para diferentes situações. Para a autora, embora os objetivos de leitura possam variar conforme o texto e a situação comunicativa, o foco recai no desenvolvimento de estratégias que favoreçam a compreensão, contribuindo para a formação de leitores mais autônomos e proficientes. Como afirma em:

Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de

tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuímos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores (Solé, 1998, p. 95).

Solé (1998) destaca que a compreensão leitora envolve adequar objetivos e estratégias de leitura às características do texto e da tarefa, mobilizando procedimentos de antes, durante e após a leitura para construir e monitorar sentidos. Dessa forma, o ensino sistematizado das estratégias de leitura mostra-se essencial para o protagonismo discente e para a formação de sujeitos críticos, capazes de se posicionar diante dos desafios do mundo contemporâneo e de atuar de forma consciente no enfrentamento das desigualdades sociais e raciais.

Nessa mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também faz considerações importantes acerca da leitura, pois a inclui como eixo das práticas de linguagem essenciais para a formação dos alunos. Segundo a BNCC, a leitura não se limita ao texto escrito, mas abrange também imagens estáticas (fotos, ilustrações, infográficos) e em movimento (vídeos, filmes), além de sons (áudios, músicas), que circulam em meios impressos ou digitais. Além disso, essa abordagem multissemiótica reconhece que os textos contemporâneos são cada vez mais complexos e exigem dos alunos habilidades para interpretar e interagir com diferentes linguagens e modos de significação.

Por isso, ao desenvolver essa competência, o estudante aprende a identificar os efeitos de sentido produzidos por diferentes recursos linguísticos e semióticos, ampliando sua capacidade de ler criticamente não apenas textos escritos, mas também imagens, vídeos, *memes*, e outros formatos que circulam na sociedade contemporânea. Assim, estar apto a lidar com diversos tipos de textos é fundamental para uma leitura eficaz, reflexiva e socialmente significativa.

Deste modo, neste trabalho serão priorizados textos multimodais, com ênfase na combinação entre imagem e linguagem verbal, tanto em formatos impressos quanto digitais. Essa escolha alinha-se às diretrizes da BNCC, que propõe o desenvolvimento de habilidades de leitura em textos de diferentes suportes e linguagens, preparando os alunos para interagir com a diversidade de textos que permeiam seu cotidiano. Nesse sentido, busca-se favorecer a ampliação das competências dos alunos, indo além da identificação de palavras para uma leitura

mais estratégica e reflexiva.

Assim, a delimitação desta pesquisa no eixo de leitura fundamenta-se na compreensão de que ler, na escola, não se restringe à decodificação, mas constitui um processo interativo de construção de sentidos, orientado por objetivos, conhecimentos prévios e pistas textuais. No contexto investigado, observaram-se dificuldades significativas de compreensão e interpretação, bem como a circulação de discursos que reiteram estereótipos e naturalizam o racismo recreativo. Tais elementos justificam a necessidade de uma intervenção didática que articule o ensino de estratégias de leitura à análise crítica de textos multimodais, tendo em vista que, nas práticas contemporâneas, sentidos são produzidos também por recursos visuais, verbais e composicionais.

Desse modo, ao integrar estratégias de leitura e multiletramentos a uma perspectiva de letramento racial, a pesquisa busca qualificar a participação discente em práticas de leitura que permitam identificar pontos de vista, implícitos, apagamentos e efeitos de humor/violência simbólica, contribuindo para o desenvolvimento da competência leitora crítica e para o enfrentamento pedagógico de práticas racistas no ambiente escolar.

A presente pesquisa articula três referenciais complementares para sustentar o trabalho com leitura no Ensino Fundamental. Em primeiro lugar, as contribuições de Solé (1998) permitem compreender a leitura como um processo ativo e estratégico, na medida em que orientam a organização didática em momentos de antes, durante e após a leitura, além de favorecerem o monitoramento da compreensão. Em seguida, a perspectiva da multimodalidade e dos multiletramentos amplia a noção de texto e de construção de sentidos, ao reconhecer que, nas práticas contemporâneas, os significados são produzidos pela articulação entre diferentes recursos semióticos, como linguagem verbal, imagens, layout, cores e enquadramentos.

Por sua vez, a concepção de gêneros do discurso em Bakhtin (1997) situa a leitura em práticas sociais concretas, uma vez que a vincula a finalidades comunicativas, interlocutores e modos de circulação. Nessa perspectiva, a análise dos textos ultrapassa sua materialidade linguística, permitindo, assim, a compreensão dos efeitos de sentido e dos posicionamentos que neles se inscrevem.

Desse modo, a integração desses referenciais sustenta uma proposta de leitura crítica de textos multimodais, na qual o trabalho com estratégias de

compreensão se articula à análise dos recursos semióticos e às condições discursivas de produção e circulação. Conseqüentemente, busca-se contribuir para a formação de leitores capazes de interpretar, avaliar e responder criticamente a discursos que circulam socialmente, inclusive aqueles que naturalizam desigualdades, como o racismo recreativo.

Conforme, Koch e Elias (2010), embasadas nas teorias de Bakhtin (1997), destacam a importância de desenvolver habilidades de leitura crítica e autônoma por meio do texto. Para as autoras, a leitura de textos que integram diferentes modos semióticos estimula a criatividade, a criticidade e a capacidade de síntese dos alunos. Além disso, as autoras enfatizam que a multimodalidade exige uma reflexão mais profunda sobre como os recursos textuais contribuem para a construção de sentidos, o que amplia a compreensão leitora e a capacidade de produção textual. Dessa forma, ao trabalhar com textos multimodais, os professores podem promover uma aprendizagem mais dinâmica e engajadora, preparando os estudantes para as demandas comunicativas do mundo atual.

Uma vez que o objetivo de pesquisa deste trabalho é investigar de que modo o ensino de estratégias de leitura, articulado à pedagogia dos multiletramentos, pode contribuir para a formação leitora crítica a partir do enfrentamento ao racismo, espera-se, então, que a competência leitora contribua para a formação cidadã e integral do aluno, capacitando-o a participar ativamente de situações sociais, culturais e políticas, e a construir conhecimentos de forma autônoma e crítica sobre fatos da sociedade, como por exemplo, as práticas racistas que estão ancoradas em textos que circulam em nosso país. Para desenvolver este objetivo geral, almejamos desenvolver os objetivos específicos a seguir:

- Analisar como a aplicação de uma sequência didática baseada em estratégias de leitura (antes, durante e após) mobiliza processos de compreensão (por exemplo, antecipação, inferência, monitoramento e síntese) na leitura de textos multimodais por estudantes do sétimo ano;
- Investigar de que modo a leitura crítica de textos multimodais, situada nos gêneros do discurso, favorece a identificação e problematização de discursos racializados (estereótipos, implícitos, humor discriminatório/racismo recreativo) e a construção de posicionamentos responsivos no contexto escolar, tomando como referência o letramento racial.

- Avaliar indícios de avanço na competência leitora crítica e no letramento racial a partir da comparação e análise de dados produzidos na intervenção (registros de observação, interações orais e produções escritas/multimodais dos estudantes), estabelecendo categorias/indicadores de análise coerentes com os três referenciais: estratégias de leitura, multimodalidade e gêneros do discurso.

Então, para atingir esses objetivos, é essencial considerar as diretrizes da BNCC, que estruturam as práticas de linguagem em quatro eixos principais: leitura/escuta, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica. Especificamente, no eixo de leitura/escuta, o documento propõe a ampliação do letramento por meio da incorporação progressiva de estratégias de leitura, tanto compartilhada quanto autônoma, em textos de diferentes complexidades. Além disso, como visto, a BNCC reconhece que a leitura vai além do texto escrito, incluindo também as multisssemioses que circulam em meios impressos ou digitais.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adota-se uma base teórica interdisciplinar, centrada na leitura crítica e na construção de sentidos em práticas sociais significativas. A investigação fundamenta-se na concepção sócio-interacionista da linguagem (Koch; Elias, 2010), que compreende a leitura como um processo ativo e interativo, no qual o leitor mobiliza conhecimentos prévios e contextuais para atribuir sentidos ao texto. Essa perspectiva dialoga com a abordagem bakhtiniana (Bakhtin, 1997), que entende o sentido como resultado da interação entre os sujeitos por meio dos gêneros do discurso, concebidos por Marcuschi (2002) como instrumentos de ação social.

No campo metodológico, a pesquisa apoia-se nas estratégias de leitura propostas por Solé (1998), organizadas em momentos de antes da leitura, durante a leitura e após a leitura, favorecendo a compreensão e a reflexão crítica. Essas estratégias articulam-se às orientações da BNCC e ao modelo de sequência didática de Swiderski e Costa-Hübes (2000), baseados em Dolz e Schneuwly (2004), que valoriza a progressão das capacidades de linguagem.

Considerando a diversidade de linguagens presentes no cotidiano escolar, a proposta também se ancora na pedagogia dos multiletramentos (Grupo Nova Londres, 2006; Rojo, 2012), reconhecendo a multiplicidade cultural e semiótica dos textos contemporâneos.

Por fim, a pesquisa fundamenta-se nos estudos sobre racismo estrutural e letramento racial (Ferreira, 2015; Ribeiro, 2019; Almeida, 2019), incorporando o conceito de racismo recreativo (Moreira, 2019). O conceito de racismo recreativo é entendido como um mecanismo de reprodução da hierarquia racial, no qual o uso do humor serve para validar privilégios do grupo racial dominante (branco) em detrimento da dignidade da pessoa negra, encobrindo o racismo sob o pretexto da descontração. Articulada à perspectiva dos letramentos como práticas sociais (Street, 2014) e aos letramentos de reexistência (Souza, 2011), a pesquisa propõe uma intervenção pedagógica comprometida com a formação de leitores críticos e com a construção de práticas educativas antirracistas.

Esta pesquisa está organizada em seis capítulos que se articulam de maneira a contemplar os objetivos propostos e o percurso investigativo desenvolvido. Inicialmente, no primeiro capítulo, apresenta-se a Introdução, na qual são expostos o tema, a problemática, os objetivos e a justificativa do estudo. Em seguida, no segundo capítulo, desenvolve-se a Fundamentação Teórica, responsável por sustentar as discussões da pesquisa, especialmente no que se refere ao letramento racial, à multimodalidade, aos multiletramentos e à formação do leitor crítico. Posteriormente, o terceiro capítulo aborda a Metodologia adotada, explicitando a natureza da pesquisa, o contexto investigado, os participantes e os procedimentos metodológicos utilizados. Na sequência, o quarto capítulo apresenta a Proposta de Intervenção, elaborada a partir dos pressupostos teóricos anteriormente discutidos. Já no quinto capítulo, realiza-se a Discussão dos Resultados, por meio da análise dos dados produzidos durante a aplicação da proposta. Por fim, no sexto capítulo, são apresentadas as Considerações Finais, retomando os objetivos da pesquisa, as contribuições do estudo e as possibilidades de desdobramentos futuros. Dessa forma, a seguir, será apresentada a Fundamentação Teórica que embasa esta investigação.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir do que foi exposto na introdução, este trabalho apresenta referenciais teóricos fundamentais para o estudo da leitura em uma perspectiva sócio-interacionista, em diálogo com as discussões sobre estratégias de leitura e sobre a multimodalidade. Nessa perspectiva, discute-se a articulação entre leitura e letramento, destacando a importância dos multiletramentos e das multimodalidades, para uma abordagem integrada, considerando tanto os aspectos cognitivos, quanto os socioculturais do aprendizado da leitura.

### 2.1 CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DA LINGUAGEM

O conceito de língua que orientará a abordagem dos textos neste trabalho é a concepção sócio-interacionista da linguagem, que entende a língua como uma prática social e interativa, mediada pelas relações entre os sujeitos e os contextos em que estão inseridos. Diferente de visões que tratam a língua como um sistema fechado e autônomo, a concepção interacionista salienta que a linguagem é um instrumento de interação e construção de sentidos, como destaca Koch e Elias (2010). Segundo as autoras, "[...] em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo" (Koch; Elias, 2010, p. 34). Isso significa que o texto não é um produto acabado, mas um processo dinâmico de construção, revisão e reescrita, guiado pelo princípio da interação entre "escritor-leitor".

Nessa perspectiva, o texto é um espaço de negociação de significados, no qual autor e leitor co-constroem sentidos a partir de seus conhecimentos prévios, intenções e contextos. Como afirmam Koch e Elias (2010, p. 35), "o sentido da escrita é produto dessa interação, não resultado apenas do uso do código, nem tão somente das intenções do escritor". Assim, tanto o escritor quanto o leitor são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto, considerado um evento comunicativo que envolve aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.

Acrescentando-se que a concepção interacionista também reconhece a importância do contexto sociocognitivo na produção e interpretação de textos, Koch e Elias (2010, p. 34) destacam que "há lugar, no texto, para toda uma gama de

implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação". De fato, isso significa que a escrita não se limita à transmissão de informações explícitas, mas envolve a seleção, organização e desenvolvimento de ideias, bem como o "balanceamento" entre informações explícitas e implícitas, levando em conta o compartilhamento de conhecimentos entre escritor e leitor.

Deste modo, assim como a leitura, a escrita é entendida como uma atividade complexa que demanda a mobilização de diversas estratégias, como a ativação de conhecimentos sobre a situação comunicativa, a seleção e organização das ideias e a revisão constante do texto. Como bem explicam Koch e Elias (2010, p. 36), "a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito". Visto que, dependendo do gênero textual, do interlocutor e do contexto, a escrita pode assumir características mais formais ou informais, revelando a natureza dialógica da linguagem.

De modo semelhante, a concepção de leitura defendida por Solé (1998) fundamenta-se na compreensão de que ler é um processo de interação entre o leitor e o texto. Segundo a autora, "[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura" (Solé, 1998, p. 31). Nessa perspectiva, a leitura é concebida como uma atividade ativa e significativa, na qual o leitor constrói sentidos a partir de seus conhecimentos prévios, de seus objetivos e do contexto em que a leitura se realiza.

Solé (1998) destaca que, para que essa interação seja produtiva, é essencial ensinar estratégias de leitura aos alunos, mesmo antes de eles dominarem plenamente a habilidade de ler. Assim, como a autora afirma: "Se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura (antes de saberem ler e antes de começarem a fazê-lo quando já sabem) podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja o mais produtiva possível" (Solé, 1998, p. 154).

Nesse sentido, ao adotar uma abordagem dialógica, Solé (1998) propõe que o ensino da leitura deve focar não apenas no texto em si, mas também no leitor como agente ativo na construção de significados. Assim, essa perspectiva valoriza a interação entre o leitor e o texto, reconhecendo que a compreensão é um processo dinâmico e contextualizado, que depende tanto das características do texto quanto

das experiências e objetivos do leitor. Dessa forma, a concepção dialógica de linguagem, juntamente com as estratégias de leitura mencionadas por Solé (1998) oferecem uma base teórica sólida para práticas pedagógicas que promovem a autonomia e a competência leitora dos alunos.

## 2.2. OBJETIVOS DA LEITURA E O FOCO NA LEITURA PARA APRENDIZAGEM

A autora Isabel Solé é uma renomada pesquisadora e educadora espanhola, especializada em psicologia da educação e processos de leitura e escrita. Sendo professora titular da Universidade de Barcelona, com doutorado em Psicologia, Solé concentra suas pesquisas nos processos de aprendizagem, compreensão leitora e estratégias de ensino. Sua obra mais influente, “Estratégias de Leitura”, publicada originalmente em 1992, é uma referência para educadores, explorando as estratégias cognitivas e metacognitivas que os leitores utilizam para construir significados, com ênfase na interação entre texto e leitor e no contexto sociocultural (Ratier, 2018).

Além de sua produção acadêmica, Solé dedica-se à formação de professores, desenvolvendo metodologias que promovem a leitura crítica e a autonomia dos alunos. Sua abordagem, por meio da visão interacionista, a qual valoriza o papel ativo do leitor na construção de sentidos, alinha-se às perspectivas contemporâneas de educação inclusiva e diversificada.

Destaca-se, portanto, nesta pesquisa, o livro “Estratégias de Leitura”, no qual a autora discute que a capacidade de ler, compreender e interpretar textos escritos é essencial para a autonomia das pessoas. Para a autora, a leitura permite que os indivíduos se comuniquem com segurança e participem ativamente de diferentes contextos sociais, culturais e profissionais. Assim sendo, para Solé, a leitura não é apenas uma habilidade técnica, mas uma ferramenta de empoderamento e inserção social.

No contexto escolar, a leitura deve ser orientada para a aprendizagem, possibilitando que os estudantes desenvolvam competências interpretativas, analíticas e críticas. Dessa forma, na presente pesquisa, os objetivos de leitura estão voltados para a aprendizagem, promovendo a compreensão textual e a ampliação do repertório dos alunos. Assim, busca-se contribuir para a formação de leitores

autônomos, capazes de interagir com diversos gêneros textuais de maneira reflexiva.

Nesse sentido, é importante destacar que a leitura é uma atividade complexa e multifacetada, que pode ser orientada por diferentes objetivos ou finalidades, dependendo do contexto e das necessidades do leitor, como a autora sugere: “[...] sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade.” (Solé, 1998, p. 21).

Conforme aponta Solé (1998), existem diversos objetivos gerais da leitura que são relevantes tanto na vida adulta quanto no ambiente escolar. Dentre eles, destacam-se: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu e, especialmente, ler para aprender. Embora esses objetivos não sigam uma hierarquia fixa, todos desempenham um papel essencial no desenvolvimento das habilidades leitoras e devem ser considerados nas situações de ensino.

Como resultado, o foco desta pesquisa recai sobre o objetivo de ler para aprender, que consiste em utilizar a leitura como ferramenta para ampliar conhecimentos e construir novos significados. Embora a leitura realizada com outros propósitos também contribua para a aprendizagem, o ato de ler para aprender possui características específicas que o distinguem. Como a autora explica (Solé, 1998), esse processo envolve autointerrogação, estabelecimento de relações com conhecimentos prévios, revisão de termos novos, recapitulações, sínteses, sublinhados e anotações. Dessa forma, a leitura para aprender requer uma abordagem consciente e planejada, que favorece tanto a elaboração de significados quanto a consolidação da aprendizagem, como a autora expõe:

Isto é, quando se estuda, pode-se realizar uma leitura geral do texto para situá-lo em seu conjunto, e depois as ideias que ele contém são aprofundadas. No caso da leitura, o leitor sente-se imerso em um processo que o leva a se autointerrogar sobre o que lê, a estabelecer relações com o que já sabe, a rever os novos termos, a efetuar recapitulações e sínteses frequentes, a sublinhar, a anotar... Quando se lê para estudar, é comum – e de grande ajuda – elaborar resumos e esquemas sobre o que foi lido, anotar todas as dúvidas, ler o texto ou outros que possam contribuir para a aprendizagem, etc. (Solé, 1998, p.129-130).

Ademais, é fundamental considerar que, segundo Solé (1998) a leitura para a aprendizagem pode ocorrer tanto por decisão pessoal quanto por indicação de outros, como acontece frequentemente no contexto escolar e universitário. No âmbito escolar, os textos são geralmente selecionados pelos professores e os alunos são orientados a lê-los com o objetivo de adquirir novos conhecimentos. No entanto, mesmo quando a leitura é motivada por uma decisão externa, o processo de aprendizagem exige que o leitor assuma um papel ativo. Para isso, é necessário mobilizar estratégias como a elaboração de resumos, esquemas, anotações de dúvidas e a consulta a outros textos que possam complementar a compreensão.

Dessa maneira, para que a leitura com o objetivo de aprender seja eficaz, é essencial que o aluno tenha clareza sobre os objetivos concretos da aprendizagem. Como destaca Solé (1998), não basta saber que se está lendo para aprender; é preciso compreender exatamente o que se espera que seja aprendido. Nesse sentido, as orientações para a leitura e as discussões prévias têm um papel crucial, pois ajudam o aluno a direcionar sua atenção e a organizar suas estratégias de leitura. Quando o estudante tem clareza sobre o que deve aprender, ele pode planejar sua leitura de forma mais eficiente, selecionando as informações relevantes e estabelecendo conexões significativas com seus conhecimentos prévios.

Portanto, a leitura para a aprendizagem não deve ser vista como uma atividade passiva de absorção de informações, mas sim como um processo ativo e reflexivo, que exige engajamento, planejamento e autocontrole por parte do leitor. Esse tipo de leitura é especialmente importante no contexto escolar, no qual os alunos são constantemente desafiados a aprender novos conteúdos e a desenvolver habilidades de pensamento crítico e autônomo.

Diante disso, torna-se evidente que o objetivo de ler para aprender é primordial para a formação de leitores competentes e autônomos, capazes de utilizarem a leitura como ferramenta de construção de conhecimentos. Ao focar nesse objetivo, este trabalho busca contribuir para o desenvolvimento de estratégias de leitura que permitam aos alunos não apenas compreenderem os textos, mas também aprenderem com eles. Assim, ao ampliar seus conhecimentos e suas capacidades de reflexão e análise, os estudantes se tornam mais preparados para enfrentarem os desafios escolares e extraescolares. Como afirma Solé (1998), a leitura para a aprendizagem é uma finalidade em si mesma, mas sua eficácia

depende da clareza dos objetivos e da mediação adequada por parte dos educadores.

### 2.3 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

O conceito de estratégia é elementar para o ensino da leitura, pois envolve a capacidade de planejar, monitorar e ajustar ações para alcançar objetivos específicos. Segundo Solé (1998), uma estratégia pode ser definida como um procedimento de ordem elevada, que envolve a autodireção e o autocontrole do leitor em relação ao processo de compreensão. Diferente de técnicas ou habilidades específicas, que são mais automatizadas e restritas a tarefas concretas, as estratégias são flexíveis e adaptáveis, permitindo que o leitor ajuste suas ações de acordo com as dificuldades encontradas durante a leitura. Como afirma Coll (1987, p. 89 apud Solé, 1998, p. 92), “Um procedimento – com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade – é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta”. No caso das estratégias de leitura, essa meta é a compreensão e a interpretação do texto.

As estratégias de leitura não são "receitas infalíveis" ou métodos rígidos, mas sim ferramentas cognitivas que permitem ao leitor representar e analisar problemas, além de encontrar soluções de forma planejada e deliberada. Como destaca Solé (1998, p.93), "[...] usamos nossa capacidade de pensamento estratégico, que embora não funcione como “receita” para ordenar a ação, possibilita avançar seu curso em função de critérios de eficácia.". Essa flexibilidade é essencial, pois os textos variam em complexidade, estrutura e objetivos, exigindo que o leitor adapte suas estratégias conforme o contexto e as demandas específicas de cada situação de leitura.

De fato, um aspecto fundamental das estratégias é o componente metacognitivo, que envolve a consciência do leitor sobre seu próprio processo de compreensão acerca das estratégias utilizadas. Isso significa que o leitor estratégico não apenas lê, mas também reflete sobre o que está lendo, identifica dificuldades e ajusta suas ações para superá-las. Como explica Solé embasando-se em Walls (1990):

[...] envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a

supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade (Solé, 1998, p.94).

Tendo em vista o contexto do ensino da leitura, as estratégias são essenciais para formar leitores autônomos, capazes de enfrentarem textos de diferentes naturezas e complexidades. Como afirma Solé (1998, p.98), "formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos". Para isso, é necessário que os alunos desenvolvam habilidades para interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos prévios, e transferir o que aprenderam para novos contextos. Essas habilidades são especialmente importantes em um mundo onde a informação é abundante e diversificada, exigindo que os leitores sejam capazes de selecionar, avaliar e integrar conhecimentos de forma crítica e reflexiva.

A função das estratégias, portanto, permite que o leitor construa significados a partir do texto, detecte e corrija falhas de compreensão e aprenda de forma autônoma. Como destacam Palincsar e Brown (1984), "estas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para poder resolver o problema com o qual se depara" (apud Solé, 1998, p.96-97). Essa capacidade de monitorar e ajustar a compreensão é o que diferencia um leitor estratégico de um leitor passivo.

Dessa maneira, as estratégias de leitura são procedimentos flexíveis e adaptáveis, que permitem ao leitor enfrentar desafios de compreensão de forma inteligente e autônoma. Seu ensino é essencial para formar leitores competentes, capazes de interagir criticamente com textos variados e de utilizar a leitura como ferramenta de aprendizagem e transformação pessoal. Como afirma Solé (1998, p.95), "ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas". Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora, e também para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

### 2.3.1 Antes da Leitura

Para que o aluno compreenda um texto, antes da leitura, o professor deve proporcionar meios que o ajudem a interagir com diferentes gêneros, levando-o a ativar seus conhecimentos já adquiridos. Solé (1998) destaca que a leitura envolve processos ativos nos quais o leitor mobiliza conhecimentos prévios, formula hipóteses e utiliza estratégias para monitorar sua compreensão.

A princípio, a autora aborda aspectos essenciais para a construção de práticas leitoras significativas, enfatizando que o momento anterior à leitura é primordial para preparar os alunos e estimular o interesse pelo texto. Solé (1998) destaca que os textos devem oferecer desafios progressivos, sendo desconhecidos, mas não totalmente estranhos aos leitores. Essa abordagem permite que o material ative os conhecimentos prévios dos estudantes, criando uma ponte entre suas experiências e o conteúdo textual, como a autora expõe:

Um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios. Assim, parece mais adequado utilizar textos não conhecidos, embora sua temática ou conteúdo deveriam ser mais ou menos familiares ao leitor; em uma palavra, trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele [...] (Solé, 1998, p.123).

Nesse contexto, conhecer o que os alunos já sabem sobre o tema e auxiliá-los a conectar esse conhecimento ao texto é uma etapa indispensável. Essa ativação pode ser realizada por meio de explicações gerais, estímulos visuais como ilustrações e títulos, e pela utilização de perguntas direcionadas que despertem a curiosidade dos estudantes. Assim, a relação entre o novo e o familiar torna-se uma estratégia para facilitar a construção de significados e para engajar os alunos em um processo ativo de leitura.

Além disso, Solé (1998) enfatiza que as situações de leitura mais motivadoras são aquelas que aproximam o aluno de contextos reais. A leitura deve ser vinculada a objetivos claros, como solucionar dúvidas, adquirir informações ou simplesmente desfrutar do prazer proporcionado pela atividade. A autora ressalta que a liberdade para explorar o texto em um ambiente sem pressão, como em

momentos de leitura silenciosa, contribui para que os alunos avancem em seu próprio ritmo e elaborem suas interpretações.

Porém, a motivação dos alunos para a leitura, segundo Solé (1998), exige um planejamento criterioso, o qual inclui a escolha adequada de materiais, o fornecimento de apoios prévios e a criação de contextos que incentivem a leitura como um ato prazeroso e significativo. Nesse sentido, é necessário que os professores demonstrem valorização e entusiasmo pela leitura, pois a atitude docente é um dos principais fatores para estabelecer uma relação positiva dos alunos com os textos, como a autora destaca:

[...] esta vinculação positiva se estabelece principalmente quando o aluno vê que seus professores, e em geral as pessoas importantes para ele, valorizam, usam e desfrutam da leitura e da escrita e, naturalmente, quando ele mesmo pode desfrutar com sua aprendizagem e domínio (Solé, 2014, p. 124).

Como visto, a valorização da leitura no ambiente escolar está intrinsecamente ligada à postura do professor diante dos textos e das práticas de leitura. Quando o docente demonstra entusiasmo, curiosidade e interesse genuíno pelos materiais lidos e pelas discussões que eles provocam, acaba por influenciar diretamente a maneira como os alunos percebem a leitura.

Nessa perspectiva, mais do que uma estratégia de leitura em sentido estrito, a motivação deve ser compreendida como uma condição didática, conforme Solé (1998), especialmente no momento anterior à leitura, ao criar propósitos e expectativas que orientam a interação do aluno com o texto. Desse modo, o engajamento do professor contribui para legitimar a leitura em sala de aula e para favorecer a participação dos estudantes, sobretudo diante de textos que abordam temas como identidade, diversidade e enfrentamento ao racismo.

Em seguida, ao considerar o conhecimento prévio, Solé (1998) sugere estratégias específicas para ativá-lo. Por exemplo, ela recomenda que o professor oriente os alunos a prestarem atenção a aspectos do texto, como títulos, subtítulos, palavras-chave e ilustrações. Esses elementos ajudam a direcionar a atenção dos leitores e a conectar o conteúdo às suas experiências pessoais (Solé, 2014, p. 142). Além disso, a formulação de previsões é apontada como uma ferramenta para engajar os alunos. Essa prática os incentiva a correrem riscos, elaborando hipóteses

sobre o texto com base nas informações disponíveis, o que torna a leitura mais dinâmica e instigante, pois

[...] Não se limita a suscitar as previsões das crianças, mas o tempo todo faz com que elas percebam que são isso, previsões, que pode ser, mas que não se sabe, neste momento, se as coisas são como o grupo as imagina ou de outra maneira. Por isso, quando induz os alunos a ler, indica-lhes que “com a leitura vão ver se é verdade tudo o que disseram”. Indica um objetivo claro e contribui para dar significância à atividade que as crianças vão realizar [...] (Solé, 2014, p. 146).

Outro ponto importante destacado pela autora é a importância de incentivar os alunos a fazerem perguntas sobre o texto. Ao formularem perguntas, os estudantes não apenas mobilizam seus conhecimentos prévios, mas também tornam-se conscientes do que ainda precisam aprender. Esse processo contribui para que a leitura tenha um propósito claro, transformando-a em uma atividade significativa e relevante para eles. Assim,

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. Por outro lado, o professor pode inferir das perguntas formuladas pelos alunos qual é sua situação perante o texto e ajustar sua intervenção à situação (Solé, 2014, p. 149).

Por fim, Solé (1998) destaca que o ensino das estratégias de leitura deve ser um processo compartilhado entre professores e alunos. O docente desempenha um papel fundamental ao modelar as estratégias de leitura e ao diversificar as situações de aprendizagem, promovendo a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Dessa forma, com o tempo, os alunos se tornam leitores ativos e capazes de aplicar essas estratégias de forma independente em diferentes contextos.

Portanto, esses princípios fundamentam o planejamento de práticas pedagógicas que integram a ativação do conhecimento prévio e a formulação de previsões, proporcionando o suporte necessário para que os alunos estejam preparados para compreender e interpretar os textos de maneira significativa e crítica.

### 2.3.2 Durante a Leitura

Como visto anteriormente, o processo de leitura, como destacado por Solé (1998), é uma atividade dinâmica e interativa, que exige do leitor habilidades cognitivas e metacognitivas para construir o significado do texto. Durante a leitura, o ato de compreender envolve a emissão e a verificação contínua de previsões, por meio das quais o leitor diferencia informações essenciais das secundárias.

Dessa forma, a leitura é uma atividade metacognitiva, o que significa que o leitor não apenas interpreta o texto, mas também avalia sua própria compreensão. Esse processo envolve a formulação inicial de hipóteses a partir de elementos como o título, o gênero textual e as informações prévias disponíveis, bem como a capacidade de verificar se essas previsões se confirmam ou precisam ser ajustadas ao longo da leitura. Assim, o leitor assume um papel ativo, adaptando suas estratégias de acordo com os desafios apresentados pelo texto, processo concretizado através do exemplo dado pelo professor, logo:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender... em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional (Solé, 1998, p.158).

Nesse contexto, Solé (1998) ressalta que ler é uma habilidade que precisa ser ensinada, o que implica que o professor deve atuar como modelo, demonstrando estratégias de leitura e orientando os alunos na construção de sua autonomia leitora. Assim, a leitura compartilhada, proposta pela autora, é apresentada como uma prática para esse aprendizado. Nessa abordagem, o professor e os alunos assumem juntos a tarefa de explorar o texto, alternando responsabilidades de maneira gradual.

Dessa forma, além de favorecer a construção de sentido, segundo Solé, (1998) a leitura compartilhada organiza-se em quatro etapas que incluem a formulação de previsões sobre o texto, a elaboração de perguntas com base no que foi lido, o esclarecimento de dúvidas e o resumo das ideias centrais. Dessa forma, essa prática não apenas possibilita o desenvolvimento das estratégias de leitura,

mas também serve como um meio de avaliação formativa, permitindo ao professor observar o progresso dos alunos e ajustar sua intervenção conforme necessário, como a autora sugere:

De qualquer forma, não é recomendável seguir uma sequência fixa e estática, mas adaptá-la às diferentes situações de leitura, aos alunos que participam delas e aos seus objetivos. O importante é entender que, para dominar as estratégias responsáveis pela compreensão – antecipação, verificação, autoquestionamento... – não é suficiente explicá-las; é preciso colocá-las em prática, compreendendo sua utilidade. As atividades de leitura compartilhada, como afirmava antes, devem permitir a transferência da responsabilidade e o controle da tarefa de leitura das mãos do professor (“Do que vocês acham que este texto vai tratar? Quem pode explicar o que é a Mineralogia? Não compreenderam alguma coisa? Em síntese, como leram, esta lenda fala de...”) para as mãos do aluno (Solé, 1998, p.162-163).

Outro aspecto fundamental da leitura compartilhada é que ela promove a interação entre os participantes, criando um ambiente de colaboração e aprendizado mútuo. Diferente da leitura dirigida, em que o professor apenas orienta o conteúdo sem ensinar explicitamente as estratégias, a leitura compartilhada estimula o engajamento ativo dos alunos e sua progressiva autonomia na utilização das ferramentas de compreensão, portanto:

Sua maior diferença reside no fato de que nesta sequência não se ensinam explicitamente estratégias que possam ser utilizadas no processo de leitura. As tarefas de leitura compartilhada, ao contrário, estão pensadas para ensinar estas estratégias, além de garantir, com todos os suportes necessários, que os alunos possam utilizá-las com competência (Solé, 1998, p.163-164).

No entanto, embora a leitura compartilhada desempenhe um papel central no processo de ensino, ela deve ser compreendida como uma modalidade de organização didática, e não como uma estratégia de leitura em sentido estrito. Conforme Solé (1998), trata-se de um formato de interação que torna visíveis as estratégias mobilizadas pelo leitor (como inferir, verificar hipóteses e sintetizar informações), favorecendo sua apropriação pelos alunos. Nesse percurso, o objetivo é a progressiva construção da autonomia leitora, de modo que os estudantes possam acionar tais estratégias em situações de leitura independente. Nesse sentido, a leitura independente é enriquecida por materiais que apresentem desafios e lacunas, pois isso estimula o leitor a refletir sobre sua compreensão e a buscar

coerência em suas respostas. Conforme Solé (1998, p. 168), "nenhuma estratégia pode substituir a leitura independente; o fim é ela mesma".

Além disso, a autora destaca a importância de ensinar os alunos a lidarem com os erros e as lacunas de compreensão. Nem todos os erros devem ser corrigidos da mesma forma, e a intervenção do professor deve ser ajustada ao tipo de dificuldade enfrentada pelo aluno. Enquanto problemas relacionados à compreensão de palavras podem ser resolvidos com o uso do contexto, questões mais amplas exigem estratégias compensatórias que considerem o objetivo geral da leitura. Assim, ensinar os estudantes a avaliarem o que se compreende, o que não se compreende e a relevância dessas lacunas para a construção do significado é parte essencial do processo de ensino da leitura (Solé, 1998, p. 176), como a autora bem coloca:

Em suma, nem todos os erros são iguais, nem todos têm o mesmo significado e importância para o projeto de construir uma interpretação do texto, e conseqüentemente não cabe reagir do mesmo modo antes eles. Ensinar a ler também significa ensinar a avaliar o que compreendemos, o que não compreendemos e a importância que isto tem para construir um significado a propósito do texto, assim como estratégias que permitam compensar a não compreensão. Torna a ser uma questão de incentivar uma leitura ativa, em que o leitor sabe o que lê e por que o lê, assumindo, com a ajuda necessária, o controle de sua própria compreensão (Solé, 1998, p. 176).

Portanto, o ensino da leitura durante o ato de ler deve ser visto como um processo contínuo e interativo, no qual os alunos assumem um papel ativo e progressivamente independente. Para isso, o professor deve modelar estratégias e promover situações de leitura compartilhada e independente. Contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, proficientes e capazes de utilizar a leitura como ferramenta de aprendizagem e transformação.

### **2.3.3 Após a Leitura**

A leitura não se encerra com o fim do texto; pelo contrário, é nesse momento que o processo de compreensão e aprendizagem pode ser consolidado. Para Solé (1998), as atividades desenvolvidas após a leitura são fundamentais para que os alunos integrem o conhecimento adquirido, reflitam criticamente sobre o texto e o utilizem em situações futuras. Assim, a compreensão leitora pode ser favorecida por

estratégias, entre as quais se destacam a identificação da ideia principal, a elaboração de resumos, a formulação de perguntas e de respostas. Segundo Solé (1998, p. 179), essas estratégias já foram abordadas em momentos anteriores ao processo de leitura, mas aqui serão atestadas sob uma nova perspectiva, com foco em sua aplicação prática após a leitura. A seguir, segue a primeira estratégia abordada por Solé, que é a identificação da ideia principal do texto.

Em primeiro lugar, compreender a ideia principal de um texto é um passo essencial para que a leitura faça sentido e contribua para a aprendizagem. No entanto, como ressalta Solé (1998), ensinar essa habilidade vai muito além de apresentar regras e técnicas, os alunos precisam vivenciar esse processo de forma prática, observando como leitores mais experientes, como seus professores, identificam a ideia central de um texto e justificam suas escolhas.

Contudo, Solé (1998, p. 123) destaca que "enunciar essas regras, informar os alunos sobre elas, é apenas um passo necessário, porém não suficiente, para que eles possam aprender a utilizá-las". Muitas vezes, os estudantes sentem dificuldade em diferenciar informações essenciais de detalhes secundários e acabam se frustrando ao perceberem que suas respostas não correspondem às esperadas pelo professor. Isso ocorre porque, sem critérios claros, a escolha da ideia principal pode parecer um mistério. Portanto, para evitar essa sensação de incerteza, é fundamental que o professor explique o processo de forma acessível, usando exemplos e estratégias concretas.

Então, para ajudar os alunos nessa construção, Solé (1998) sugere algumas etapas fundamentais. O primeiro passo é deixar claro o que é a ideia principal e por que ela é importante. A partir disso, o professor pode usar textos conhecidos para demonstrar como identificar essa informação essencial. Além disso, é importante ativar os conhecimentos prévios dos alunos e conectá-los ao tema do texto, tornando a leitura mais significativa.

Durante a leitura, o professor pode guiar os alunos, destacando trechos relevantes e justificando suas escolhas. Em textos nos quais a ideia principal está explicitamente formulada, é possível evidenciá-la e discutir sua importância. Já nos casos em que ela precisa ser inferida, o professor pode mostrar como reunir pistas do próprio texto para construí-la. Esse processo, no entanto, não ocorre de maneira automática: exige tempo, prática e acompanhamento próximo para que os alunos ganhem autonomia progressivamente.

Um cuidado necessário é evitar atividades excessivamente mecânicas, como exercícios em que os alunos escolhem a ideia principal entre opções pré-definidas. Embora possam ser úteis em um primeiro momento, esses exercícios não substituem a prática de realmente identificar e construir a ideia principal em leituras do dia a dia. Como aponta Solé (1998), saber escolher a alternativa correta em um exercício não significa, necessariamente, ter desenvolvido a capacidade de compreender textos mais complexos e variados.

Por isso, é essencial trabalhar com diferentes tipos de textos, indo além das narrativas e explorando também textos expositivos e outros formatos menos convencionais. Isso amplia o repertório dos alunos e os prepara para os desafios da leitura no cotidiano, nos quais nem sempre os textos são bem estruturados ou claros. Dessa forma, ensinar a identificar a ideia principal exige paciência e adaptação às dificuldades de cada estudante, mas é um esforço que vale a pena. Afinal, um leitor que sabe encontrar o essencial em um texto torna-se mais crítico, mais autônomo e mais preparado para interpretar o mundo ao seu redor.

Outro aspecto fundamental no processo de consolidação da leitura é o resumo, prática que, segundo Solé, é essencial para o aprimoramento da compreensão leitora. Isso ocorre porque retomar exige do aluno a aplicação de regras cognitivas para reduzir o texto às suas informações mais importantes.

Assim, ensinar os alunos a resumirem um texto vai além de reduzir um conteúdo, trata-se de desenvolver a compreensão leitora, a capacidade de síntese e a habilidade de organizar ideias de forma clara e coerente. Solé (1998) explica que resumir é um processo complexo, pois envolve identificar as informações essenciais, entender as relações entre elas e construir um novo texto que represente fielmente o sentido do original. E, para que os alunos adquiram essa habilidade, é importante que compreendam a função do resumo, observem exemplos elaborados pelo professor, pratiquem em conjunto e, gradativamente, consigam resumir de maneira autônoma.

De acordo com Cooper (1990 apud Solé, 1998), baseado nos estudos de Brown e Day (1983), há uma sequência eficaz de passos para ensinar os alunos a resumirem parágrafos. O primeiro passo é ajudá-los a identificar o tema central e a eliminar informações que não são relevantes. Em seguida, é preciso ensiná-los a descartar repetições e a agrupar ideias semelhantes para sintetizá-las. Por fim, devem ser capazes de construir uma frase que resuma o conteúdo do parágrafo

de maneira objetiva. Esses passos são fundamentais, mas Solé (1998) reforça que resumir não é apenas selecionar as ideias principais; o leitor precisa interpretar o texto, relacioná-lo aos seus conhecimentos prévios e organizar as informações de forma lógica.

Muitas vezes, quando os alunos não compreendem as conexões entre as ideias, o resumo pode se tornar apenas um amontoado de frases soltas, sem coesão e clareza. Por isso, é essencial que aprendam a diferenciar resumo, ideia principal e tema, entendendo como esses elementos se relacionam na produção de um texto sintético e coerente. Além disso, Solé (1998) aponta que existem dois tipos de resumo: o "externo", que apenas reproduz as informações do texto de forma resumida, e o "interno", que envolve a interpretação do leitor, permitindo uma reconstrução do conhecimento. Esse último tipo é mais significativo, pois possibilita que o aluno reflita sobre o conteúdo e o conecte ao que já sabe.

O ensino do resumo, portanto, não deve ser tratado como uma atividade mecânica e padronizada, sendo necessário que os alunos compreendam que as estratégias de síntese variam conforme seus objetivos de leitura. Quando o resumo é elaborado com esse olhar crítico, ele se torna não apenas um instrumento de estudo, mas uma ferramenta para organizar e aprofundar o conhecimento. Além disso, ajuda os alunos a perceberem o que realmente aprenderam e o que ainda precisam compreender melhor de acordo com Solé (1998).

Para ilustrar como esse processo pode acontecer na prática, Solé (1998) descreve uma atividade realizada em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental. Nela, a professora conduz os alunos na construção coletiva de um resumo de um texto narrativo, incentivando-os a selecionarem as informações mais importantes e a organizá-las de maneira coerente. Durante a atividade, a professora faz perguntas estratégicas e orienta os alunos a justificarem suas escolhas, estimulando a reflexão e a participação ativa. Esse exemplo mostra que o ensino do resumo pode ser uma experiência colaborativa e enriquecedora, em que os alunos aprendem juntos e desenvolvem autonomia na leitura e escrita.

Assim, Solé (1998) reforça que não se deve apressar o ensino do resumo. Ainda que seja possível trabalhar estratégias de síntese desde os primeiros anos escolares, é essencial que as atividades sejam adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos e que se evite exigir uma única resposta "certa". A autora ainda ressalta que estratégias como a formulação de perguntas após a leitura

podem ser valiosas para incentivar os alunos a refletirem sobre o texto e produzirem resumos realmente significativos.

Finalmente, a última estratégia apontada por Solé (1998) é a formulação de perguntas e respostas, que, muitas vezes, é utilizada apenas como instrumento de avaliação. No entanto, a autora defende que essa prática deve ser inserida no ensino da leitura de forma mais significativa, pois estimula uma leitura ativa. Isso ocorre porque formular perguntas ajuda os alunos a refletirem sobre o texto, identificarem o tema e as ideias principais, além de estabelecerem conexões entre as informações lidas.

Acrescentando-se que a formulação de perguntas e respostas são estratégias fundamentais para uma leitura ativa e compreensiva. Segundo Solé (1998), essa prática, embora comum em sala de aula, muitas vezes é utilizada apenas para avaliar o que os alunos compreenderam ou recordaram de um texto, o que pode limitar seu potencial como ferramenta de aprendizagem. No entanto, quando bem empregada, a estratégia de formular e responder perguntas contribui significativamente para o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica e autônoma dos alunos.

Além do mais, a autora destaca que o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre um texto está mais apto a regular seu processo de leitura, tornando-o mais eficaz. Para que os alunos aprendam a formular perguntas relevantes, é essencial que observem o professor modelando essa prática, tanto durante a leitura quanto após ela. Solé (1998) afirma que "o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz" (Solé, 1998, p. 145). Essa modelagem oferece aos alunos um exemplo claro de como interagir criticamente com o texto.

Assim, pergunta pertinente, conforme Solé (1998), é aquela que está alinhada com os objetivos da leitura. Por exemplo, em um texto expositivo de caráter causal, perguntas que levem os alunos a identificarem causas e efeitos são mais adequadas. Já em narrativas, perguntas que ajudem a estabelecer o núcleo do enredo – como o problema, a ação e a resolução – são mais pertinentes. A autora ressalta que "uma pergunta pertinente é aquela que é coerente com o objetivo perseguido durante a leitura" (Solé, 1998, p. 146).

No entanto, Solé (1998) alerta para o fato de que muitas perguntas formuladas em sala de aula focam em detalhes triviais do texto, o que pode desviar a atenção dos alunos dos aspectos mais importantes. Pesquisas citadas pela autora, como as de Beck et al. (apud Solé, 1998), mostram que perguntas excessivamente focadas em detalhes minimizam a capacidade dos alunos de compreenderem o texto como um todo. Isso ocorre porque os alunos tendem a se concentrar em estratégias para responder às perguntas, em vez de se engajar em uma leitura compreensiva e interpretativa.

Dessa forma, para superar essa limitação, Solé (1998) propõe uma classificação de perguntas baseada em sua complexidade e no tipo de resposta que exigem. Ela distingue três tipos de perguntas: (1) perguntas de resposta literal, cujas respostas estão explicitamente no texto; (2) perguntas para pensar e buscar, que exigem inferências e a relação de diferentes elementos do texto; e (3) perguntas de elaboração pessoal, que requerem a opinião ou o conhecimento prévio do leitor, indo além do texto.

Assim, as perguntas de resposta literal, embora úteis em certos contextos, são consideradas por Solé (1998) como pouco desafiadoras e pouco representativas das situações reais de leitura. Já as perguntas para pensar e buscar e as de elaboração pessoal exigem uma compreensão mais profunda do texto e a mobilização de conhecimentos prévios. Esses tipos de perguntas "obrigam a possuir uma representação global do texto para poder ser respondidas" (Solé, 1998, p. 150). Além disso, as perguntas de elaboração pessoal permitem que os alunos extrapolem o texto, conectando-o a suas experiências e opiniões.

Inclusive, a autora também enfatiza a importância de os professores refletirem sobre o tipo de perguntas que formulam e como elas podem contribuir para a autonomia dos alunos. Perguntas que incentivam a autointerrogação e a reflexão crítica são mais eficazes para promover a compreensão leitora. Como destaca Solé (1998), "a formulação de perguntas para nós mesmos, mesmo se feitas de maneira inconsciente, nos faz permanecer atentos aos considerados aspectos críticos da compreensão" (Solé, 1998, p. 155). Essa prática ajuda os alunos a desenvolverem habilidades metacognitivas, como saber o que compreenderam e o que ainda precisam aprender.

Conseqüentemente, o ensino de como formular e responder perguntas a partir de um texto lido deve ir além da avaliação da compreensão. É preciso que os

professores utilizem perguntas que desafiem os alunos a pensar criticamente, a fazer inferências e a relacionar o texto com seus conhecimentos prévios. Como sugere Solé (1998), "transformar nossas questões em perguntas pertinentes contribuiria para modificar esta prática em um duplo e proveitoso sentido" (Solé, 1998, p. 156), tanto para o desenvolvimento da autonomia dos alunos quanto para a avaliação mais precisa de sua compreensão.

Mediante o exposto, as estratégias pós-leitura – identificação da ideia principal, elaboração de resumos e formulação de perguntas – são essenciais no processo para consolidar a compreensão leitora e transformar a leitura em uma ferramenta de aprendizagem significativa. Como destacado por Solé (1998), essas práticas não devem ser tratadas como atividades mecânicas ou meramente avaliativas, mas como oportunidades para os alunos refletirem, sintetizarem e conectarem o texto ao seu conhecimento prévio.

## 2.4 O GÊNERO COMO MEDIADOR NAS PRÁTICAS SOCIAIS

O gênero é o meio que utilizamos para nos comunicarmos e interagimos em sociedade. Por meio dele, expressamos ideias, compartilhamos conhecimentos, construímos identidades e participamos de práticas sociais e culturais. Como afirma Bakhtin (1997, p. 280), "todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua". Segundo o autor, essa utilização se dá por meio de enunciados concretos e únicos, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera de atividade. Esses enunciados, por sua vez, são organizados em gêneros do discurso, que funcionam como formas "relativamente estáveis" de comunicação, adaptadas às necessidades e aos contextos sociais.

A noção de gênero do discurso, portanto, não se limita a um conjunto de palavras organizadas gramaticalmente, mas abrange toda a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo verbal que caracterizam um enunciado. Como destaca Bakhtin (1997, p. 280), "estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação". Isso significa que os gêneros do discurso são moldados pelos

contextos sócio-históricos em que são produzidos e pelos objetivos que buscam alcançar.

Assim, os gêneros do discurso são formas de organização textual que refletem as práticas sociais e as necessidades comunicativas de cada esfera de atividade. Eles variam desde uma conversa cotidiana até o romance literário, passando por documentos oficiais, textos científicos e declarações públicas. Como explica Bakhtin (1997, p. 280), "a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável". Cada gênero possui características próprias, que são definidas pelo contexto em que é utilizado e pelas relações entre os interlocutores.

A comunicação por meio de gêneros, portanto, está sempre baseada em contextos sócio-históricos, que determinam as escolhas linguísticas, os temas abordados e as formas de organização dos enunciados. Como afirma Bakhtin (1997, p. 280), "o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas". Isso significa que, ao produzir ou interpretar um texto, os interlocutores mobilizam conhecimentos sobre o gênero em questão, sobre o contexto de produção e sobre as expectativas do outro.

Desse modo, a distinção entre gêneros primários e gêneros secundários é necessária para a compreensão da complexidade dos textos como mediadores das práticas sociais. Os gêneros primários, como a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal, surgem em contextos de comunicação espontânea e direta. Já os gêneros secundários, como o romance, o discurso científico ou o texto jornalístico, são mais complexos e refletem uma comunicação cultural mais elaborada, muitas vezes mediada pela escrita. Como destaca Bakhtin (1997, p. 282), "esses gêneros secundários do discurso absorvem e transmutam os gêneros primários (simples), de todas as espécies". Essa relação entre gêneros primários e secundários revela como os textos evoluem e se adaptam às mudanças nas práticas sociais e culturais.

Então, o estudo dos gêneros do discurso é necessário para compreender como a língua se insere na vida social e como os gêneros funcionam como mediadores das interações humanas. Como afirma Bakhtin (1997, p. 283), "A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua". Essa perspectiva ressalta a importância de analisar os textos não apenas como unidades linguísticas, mas como eventos comunicativos que refletem e transformam as práticas sociais.

Assim, o gênero, como mediador das práticas sociais, é um instrumento indispensável para a comunicação e a interação humana. Por meio dos gêneros do discurso, os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera de atividade, adaptando-se aos contextos sócio-históricos em que são produzidos. A concepção de gênero proposta por Bakhtin (1997) destaca a natureza interativa e contextualizada da linguagem, destacando o papel ativo dos interlocutores na construção de sentidos. Essa abordagem permite compreender como os textos transmitem informações, construindo também realidades e mediando as relações sociais, contribuindo para a dinâmica cultural e histórica das sociedades.

No contexto exposto, a discussão sobre gêneros textuais tem suas raízes nos estudos de Bakhtin, que introduziu o conceito de gêneros discursivos como formas “relativamente estáveis de enunciados”, moldadas pelas esferas da atividade humana. Bakhtin (1997) enfatiza que os gêneros são modelos comunicativos que orientam a produção e a compreensão dos textos, operando prospectivamente na interação social. No entanto, embora Bakhtin seja o precursor desse debate, neste trabalho, optou-se por um embasamento na teoria do texto de Marcuschi, amplamente utilizada em pesquisas voltadas para a prática pedagógica e também pela utilização do termo “gêneros textuais” nos referenciais didáticos (PCN’s e BNCC), assim como a prevalência da noção sócio-histórica em relação aos gêneros.

De acordo com Marcuschi (2002), os gêneros textuais são definidos como artefatos linguísticos concretos, que se manifestam em situações comunicativas específicas, sejam elas orais ou escritas. O autor destaca três dimensões fundamentais para a análise dos gêneros: o conteúdo temático, que se refere ao assunto tratado; a construção composicional, que diz respeito à estrutura e organização do texto; e o estilo, que envolve as escolhas linguísticas e o nível de formalidade. Essas dimensões estão intrinsecamente ligadas ao contexto de produção e aos objetivos comunicativos, o que torna os gêneros fenômenos heterogêneos e, por vezes, híbridos.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com gêneros textuais é essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas, conforme previsto na BNCC. O documento, em seu eixo de leitura, propõe que os estudantes sejam capazes de compreender e produzir textos em diferentes gêneros, considerando suas características e funções sociais. Nesse sentido, Marcuschi

(2002, p. 13) reforça essa ideia ao afirmar que "um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão". Essa perspectiva também alinha-se à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que sugerem o trabalho com gêneros orais e escritos como base para o ensino de Língua Portuguesa.

Além disso, a relação entre oralidade e escrita é outro aspecto relevante no estudo dos gêneros textuais. Marcuschi (2002) observa que os gêneros distribuem-se em um contínuo que vai dos mais informais aos mais formais, sendo utilizados em diversos contextos da vida cotidiana. No entanto, ele adverte que a distinção entre gêneros orais e escritos nem sempre é clara, pois há gêneros que, embora produzidos na forma escrita, são recebidos oralmente, como as notícias de rádio e televisão. Isso evidencia a complexidade dos gêneros e a necessidade de se considerar suas especificidades no processo de ensino.

Outro ponto importante destacado por Marcuschi (2002) é que os gêneros textuais operam como modelos comunicativos que criam expectativas nos interlocutores e preparam-nos para determinadas reações. Essa característica prospectiva dos gêneros, já apontada por Bakhtin (1997), é fundamental para a compreensão mútua e para a adequação do texto ao contexto de produção. Nesse sentido, o ensino de gêneros textuais deve levar em conta não apenas a produção adequada, mas também o uso adequado, considerando fatores como o conteúdo temático, o nível de linguagem, a situação comunicativa e a relação entre os participantes. O autor pondera:

Considerando que os gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como de compreensão mútua. Gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas. Esta era também a posição central de Bakhtin [1997] que, como vimos, tratava os gêneros como atividades enunciativas "relativamente estáveis" (Marcuschi, 2002, p.15)

Assim, Marcuschi (2002, p.15) também chama a atenção para a importância de se trabalhar com a diversidade de gêneros em sala de aula, propondo atividades que permitam aos alunos identificarem e analisarem as características dos gêneros em diferentes suportes. Esse tipo de exercício desenvolve a competência leitora - objetivo de nosso trabalho - e escritora, contribuindo também, para a reflexão sobre as práticas sociais de linguagem.

## 2.5 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

O ensino de Língua Portuguesa, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), insere-se em um conjunto mais amplo de marcos legais que regulam a educação básica no Brasil. A BNCC constitui-se como um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Além disso, está orientada por princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Como percebe-se em:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)<sup>2</sup> (Brasil, 2018, p.7).

Além disso, a BNCC também destaca a importância de considerar a diversidade cultural e étnica, promovendo assim, o respeito à diversidade brasileira. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa deve favorecer o combate ao preconceito e a valorização do repertório cultural, reconhecendo as múltiplas culturas como patrimônio e espaço de expressão e resistência. Como ressalta-se em:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e

as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (Brasil, 2018, p.15).

Dessa forma, a abordagem da cultura africana nas aulas de Língua Portuguesa é fundamental para a construção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade e com o combate ao racismo, conforme orienta a BNCC. De acordo com o documento, é papel da escola promover o reconhecimento da pluralidade étnico-racial do povo brasileiro, valorizando as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da nossa identidade cultural, histórica e linguística.

Nesse sentido, a BNCC destaca que os componentes curriculares devem contemplar a aplicação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e, em Língua Portuguesa, isso pode se dar por meio da leitura e análise de textos literários e não literários que problematizem o racismo, celebrem a cultura negra e possibilitem reflexões sobre as marcas da oralidade africana em nossa língua. Trabalhar essas temáticas enriquece o conteúdo pedagógico, e também contribui para a formação cidadã dos estudantes, promovendo empatia, respeito às diferenças e uma compreensão mais ampla da sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa alinha-se diretamente aos princípios da Lei 10.639/03 ao propor uma sequência didática que integra práticas de leitura crítica, multiletramentos e o enfrentamento ao racismo, tomando como eixo a análise de textos que tematizam as relações étnico-raciais. Ao promover o contato com produções que evidenciam experiências, vozes e saberes historicamente marginalizados, a proposta contribui para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, ao mesmo tempo em que problematiza discursos que naturalizam desigualdades.

A abordagem do componente Língua Portuguesa na BNCC privilegia o texto como elemento articulador das práticas de leitura, produção e análise linguística, reforçando a relação entre os textos e seus gêneros discursivos, que circulam em esferas sociais diversas. Essa centralidade se desdobra em ações que visam desenvolver habilidades de uso significativo da linguagem, contemplando tanto o oral quanto o escrito e as novas formas de comunicação digital, como entende-se em:

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p.67).

Além disso, as transformações trazidas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são centrais na proposta curricular. A BNCC ressalta a necessidade de incluir práticas de multiletramentos no currículo, contemplando gêneros multissemióticos e multimidiáticos, além das novas formas de produção e circulação de textos digitais, como *memes*, *gifs*, *podcasts*, vídeos curtos e outras produções colaborativas.

Dessa maneira, esses novos letramentos exigem do aluno habilidades que vão além do domínio técnico das ferramentas, sendo necessário desenvolver uma postura ética e crítica diante das produções digitais, refletindo sobre questões como a pós-verdade, o discurso de ódio, os limites entre liberdade de expressão e responsabilidade, bem como a ampliação do acesso à diversidade de vozes e perspectivas, como exposto em:

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

Portanto, combater o racismo e o discurso de ódio nos meios digitais é uma tarefa urgente que deve ser incorporada ao trabalho pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse contexto, a escola precisa atuar como espaço de formação de sujeitos conscientes e capazes de identificar e enfrentar práticas discriminatórias, especialmente aquelas veiculadas nas redes sociais e plataformas digitais, nas quais os discursos de ódio e preconceito racial se disseminam com facilidade. Ao abordar esses temas por meio de gêneros textuais multimodais e interativos, o professor de Língua Portuguesa contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas e também para a construção de uma consciência crítica,

ética e cidadã, essencial para o enfrentamento do racismo estrutural e das violências simbólicas presentes no ambiente virtual.

Diante desse cenário, combater o racismo e o discurso de ódio nos meios digitais configura-se como uma tarefa urgente a ser incorporada às práticas pedagógicas. A escola, nesse contexto, assume o papel de espaço formativo para o desenvolvimento de sujeitos conscientes, capazes de identificar, problematizar e enfrentar práticas discriminatórias que se intensificam nas redes sociais e plataformas digitais. Ao trabalhar esses temas por meio de gêneros textuais multimodais e interativos, o professor de Língua Portuguesa contribui não apenas para o desenvolvimento das competências linguísticas, mas também para a construção de uma consciência crítica, ética e cidadã, essencial ao enfrentamento do racismo estrutural e das violências simbólicas que permeiam o ambiente virtual.

Saliente-se ainda que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa, conforme a BNCC, é proporcionar experiências que ampliem os letramentos dos estudantes, permitindo uma participação crítica e ética nas práticas sociais que envolvem oralidade, escrita e outras linguagens. Isso inclui tanto práticas já consagradas, como a análise de textos jornalísticos e literários, quanto a incorporação de novos gêneros e práticas de linguagem digitais. Ao abordar gêneros variados, a escola promove o desenvolvimento de competências que preparam os alunos para contextos acadêmicos, profissionais e pessoais, atendendo às demandas do século XXI.

Diante do exposto, percebe-se um crescente número de novos textos, impulsionado pelas tecnologias digitais e pela globalização, exige que as pessoas desenvolvam habilidades para interagir com uma grande diversidade de gêneros e suportes. Nesse sentido, Marcuschi (2002) já havia destacado que as novas tecnologias não criam gêneros sem a mobilização de conhecimentos prévios, mas transforma e ressignifica os já existentes, dando origem a formas híbridas e multissemióticas. Por exemplo, um *meme* na internet combina imagem, texto e, muitas vezes, elementos sonoros, criando um gênero que só faz sentido nesse contexto digital. Essa multiplicidade de textos reflete a multiplicidade de sujeitos e culturas que coexistem em um mundo cada vez mais conectado, mas também mais diverso.

Diante disso, percebe-se que o ensino de Língua Portuguesa na BNCC articula a tradição e a inovação, ao mesmo tempo em que valoriza a diversidade

cultural e linguística do Brasil. A presente proposta alinha-se a uma perspectiva múltipla, que visa preparar os alunos para os desafios da atualidade, promovendo por meio da compreensão leitora, a formação de um cidadão com a habilidade de ler e interpretar de forma independente e crítica. Assim, o componente Língua Portuguesa se configura como uma área de conhecimento privilegiada para o ensino e aprendizagem dos estudantes, permitindo-lhes interagir de maneira significativa com o mundo ao seu redor.

Portanto, o conceito de texto multimodal é necessário para compreender as transformações nas práticas de leitura na contemporaneidade. Isso ocorre porque os textos não se limitam ao verbal, apresentando a integração de diferentes modos de significação, como o visual, o sonoro, o gestual e o espacial, criando uma rede complexa de sentidos. Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos é necessária para uma abordagem condizente com a multiplicidade de textos e sujeitos que caracterizam a sociedade atual.

## 2.6 O ENSINO DE LEITURA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

A teoria dos multiletramentos (Grupo de Nova Londres, 1996) destaca a importância da compreensão e interpretação desses textos em um mundo no qual as tecnologias digitais e os meios de comunicação diversificaram as formas de expressão e recepção de informações. Segundo essa perspectiva, "a pedagogia do letramento precisa dar conta agora da crescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia" (Grupo Nova Londres, 2021; Cazden et al., 2021, p. 13). Tal afirmação evidencia a necessidade de repensar o ensino de língua, ampliando-o para além das formas tradicionais de linguagem escrita e oral.

Como visto anteriormente, o ensino de leitura tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, especialmente diante das mudanças sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo. Tradicionalmente, a leitura era vista como uma habilidade centrada na decodificação de textos escritos, mas, com o avanço das teorias sobre letramento, essa concepção se ampliou. O conceito de letramento vai além da alfabetização, refere-se ao uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos, permitindo que os indivíduos participem de maneira ativa das práticas sociais e

culturais. No entanto, a complexidade das sociedades atuais, marcadas pela diversidade cultural e pela revolução digital, exigiu uma revisão desse conceito, dando origem aos multiletramentos (Grupo Nova Londres, 2021; Cazden et al., 2021).

Os multiletramentos (Grupo Nova Londres, 2021; Cazden et al., 2021) surgem, então, como uma resposta às demandas de um mundo globalizado e multimodal, no qual a comunicação não se restringe somente ao texto verbal escrito. Isto é, eles abrangem a capacidade de ler, interpretar e produzir textos que combinam diferentes linguagens e modos de significação, como imagens, sons, gestos e recursos digitais. Embora os multiletramentos não dependam exclusivamente das tecnologias, é inegável que elas potencializam e ampliam a função comunicativa dos textos, criando novas formas de interação e expressão, visto que plataformas digitais, redes sociais, aplicativos e ferramentas multimídia transformaram não apenas como lemos, mas também o que lemos e para que lemos.

Nesse contexto, o ensino de leitura precisa ir além da formação de leitores competentes em textos escritos, preparando os alunos para interagir criticamente com textos multissemióticos e hipermídias. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades para decodificar e atribuir significados a textos que integram linguagens verbais, visuais, sonoras e gestuais, além de compreender as dinâmicas de produção e circulação desses textos em ambientes digitais. Os multiletramentos, portanto, não se limitam ao domínio técnico das tecnologias, incluindo a eles a capacidade de refletir sobre seus usos, impactos e implicações éticas, sociais e culturais.

Assim, o trabalho com multiletramentos na escola mostra-se essencial para a formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de atuar em uma sociedade marcada pela diversidade de linguagens, culturas e práticas sociais. Nessa perspectiva, não se trata apenas da incorporação de tecnologias digitais, mas do reconhecimento de que a produção de sentidos envolve a articulação de múltiplos modos semióticos – como o verbal, o visual, o sonoro e o gestual –, bem como a valorização da pluralidade cultural e linguística que constitui os sujeitos e seus repertórios.

Isso exige que os educadores repensem suas práticas pedagógicas, não apenas incorporando diferentes suportes e mídias, mas também considerando as

experiências, identidades e saberes dos alunos como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem. Ao adotar essa abordagem, a escola contribui para uma educação mais inclusiva e significativa, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de participação dos estudantes em práticas sociais diversas.

Nesse sentido, este trabalho propõe discutir como o ensino de leitura, articulado à perspectiva dos multiletramentos, pode contribuir para a formação integral dos alunos, ao integrar diferentes linguagens, modos de significação e dimensões culturais no processo educativo, aspecto fundamental para o desenvolvimento de uma leitura crítica, especialmente no que se refere às questões raciais e às desigualdades socialmente construídas.

Diante do exposto, percebe-se que a teoria dos gêneros textuais proposta por Marcuschi (2002) oferece uma base sólida para compreender a dinâmica dos textos em diferentes contextos comunicativos, especialmente em um mundo marcado pela diversidade de linguagens e suportes. De acordo com Marcuschi, os gêneros textuais não são estáticos, mas sim dinâmicos e adaptáveis, refletindo as transformações sociais e tecnológicas. Assim, os multiletramentos podem ser entendidos como a capacidade de ler, interpretar e produzir textos em diferentes modalidades, considerando tanto os aspectos linguísticos quanto os semióticos.

Além disso, Marcuschi (2002) destaca que as novas tecnologias têm um papel importante na reconfiguração dos gêneros textuais e, conseqüentemente, nas práticas de multiletramentos, por ser amplamente utilizada no meio social. O autor afirma que "não são propriamente as tecnologias por si só que originam os gêneros, e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias" (Marcuschi, 2002, p. 2). Isso significa que, embora as tecnologias não criem gêneros de maneira isolada e autônoma, elas potencializam e transformam as formas de comunicação, dando origem a novos gêneros e ressignificando os já existentes. O autor cita como exemplo o e-mail, um gênero amplamente utilizado hoje, que tem suas raízes nas cartas tradicionais, mas adaptou-se às demandas da comunicação digital, adquirindo características próprias, como a instantaneidade e a concisão. O autor explica essa transformação em:

Seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. O fato já fora notado por Bakhtin [1997] que falava na "transmutação" dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro

gerando novos. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas (Marcuschi, 2002, p. 2).

Ademais, Marcuschi (2002) ressalta que os novos gêneros emergentes nas mídias digitais desafiam as fronteiras entre oralidade e escrita, criando formas híbridas de comunicação. O autor cita exemplos como bate-papos virtuais, teleconferências e aulas online, que combinam elementos das duas modalidades, desconstruindo a visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino. Essa hibridização é um dos pilares dos multiletramentos, pois exige dos indivíduos a capacidade de transitar entre diferentes linguagens e suportes, adaptando-se aos contextos comunicativos. O autor explica esse processo em:

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento (Marcuschi, 2002, p. 2).

No entanto, é importante destacar que os multiletramentos não se restringem às tecnologias digitais. Marcuschi (2002) lembra que os gêneros textuais sempre estiveram ligados a suportes e contextos específicos, sejam eles tecnológicos ou não. O autor dá o exemplo de que, um artigo científico quando publicado em uma revista especializada é classificado de forma diferente do mesmo texto veiculado em um jornal diário, ainda que o conteúdo seja semelhante. Isso demonstra que o suporte e o ambiente em que o texto circula são determinantes para sua identificação como gênero, reforçando a ideia de que os multiletramentos envolvem não apenas a leitura do texto em si, mas também a compreensão de seu contexto de produção e circulação.

Apesar disso, as novas tecnologias têm um papel incontestável na potencialização da função comunicativa dos textos. Marcuschi (2002) observa que os gêneros emergentes nas mídias digitais, como vídeos, memes e publicidades interativas, integram diferentes semioses – verbais, visuais, sonoras e em movimento –, criando uma linguagem plástica e dinâmica. Essa integração amplia as possibilidades de expressão e interação, permitindo que os textos cumpram funções comunicativas cada vez mais complexas e diversificadas. O autor utiliza o exemplo

de uma campanha publicitária que combina texto, imagem e som podendo alcançar um impacto maior do que uma mensagem puramente textual, evidenciando como as tecnologias potencializam a comunicação.

Assim, seja por meio de tecnologias digitais ou de suportes tradicionais, os multiletramentos exigem dos indivíduos a capacidade de transitar entre diferentes linguagens e contextos, adaptando-se às demandas comunicativas de cada situação. Nesse sentido, as novas tecnologias potencializam a função comunicativa dos textos, criando novas formas de interação e expressão que desafiam e enriquecem as práticas de leitura e escrita.

Nessa direção, é necessário que ao aluno seja oportunizado um letramento multimodal, de modo que possa desenvolver habilidades de leitura, análise e produção de textos constituídos por diferentes modos semióticos. Na perspectiva dos gêneros, conforme Marcuschi (2002), a competência leitora envolve a capacidade de mobilizar conhecimentos sobre as formas de organização, as finalidades e as condições de produção e circulação dos gêneros.

Mas é necessário que ao aluno seja oportunizado um letramento multimodal para que ele possa desempenhar a leitura, análise e produção de textos multimodais, pois a competência leitora diante de diferentes tipos de textos envolve a capacidade de adaptar a leitura conforme as características, finalidades e linguagens de cada gênero textual. Isso significa que o leitor precisa reconhecer se está diante de um texto informativo, literário, opinativo, instrucional, publicitário, entre outros, e ajustar sua compreensão e interpretação conforme a estrutura, o vocabulário, a intenção comunicativa e o contexto de produção e circulação desse texto.

No entanto, para que o estudante possa efetivamente lidar com essa variedade de gêneros, é necessário que lhe seja oportunizado um letramento multimodal, que o capacite a ler, analisar e produzir textos que articulam diferentes linguagens – verbal, visual, sonora, gestual e espacial –, como acontece com frequência nas mídias digitais e nas práticas sociais contemporâneas. Nesse sentido, é essencial considerar as discussões propostas pela Pedagogia dos Multiletramentos, conforme argumenta Rojo (2012), ao afirmar que os textos atuais são, em sua maioria, multimodais, exigindo dos leitores habilidades para compreender significados que se constroem por meio da articulação entre diferentes semioses.

Assim, ao se deparar com diferentes gêneros (como textos informativos, literários, opinativos, instrucionais ou publicitários), o leitor precisa ajustar seus modos de leitura às especificidades de cada situação comunicativa, considerando a estrutura e a intenção do texto, e também os recursos multimodais que o constituem e os contextos em que circula.

De acordo com a BNCC, que também reforça essa necessidade ao destacar que os estudantes devem desenvolver competências para atuar de forma crítica, significativa e ética nas diversas práticas de linguagem, o que inclui tanto os textos impressos quanto os digitais e multimodais. Considerando que, ao integrar o ensino da leitura crítica com o letramento multimodal, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem dos alunos, preparando-os para participar de forma ativa e transformadora na sociedade.

Saliente-se ainda que a abordagem multimodal é necessária para preparar os alunos para interagirem com os textos contemporâneos, que combinam diferentes linguagens e modos de significação. Ao trabalhar com textos multimodais, o aluno desenvolve habilidades para interpretar e atribuir significados a partir da interação entre imagem, verbal e som, ampliando sua capacidade de compreensão e também no letramento digital, como visto em:

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

Diante disso, a importância dos textos multimodais se deve ao fato de os alunos demonstrarem grande interesse por esse tipo de texto encontrado regularmente nas redes sociais, uma vez que esses conteúdos encontrados dialogam diretamente com as práticas de linguagem contemporâneas descritas na BNCC. De fato, o acesso facilitado a diferentes mídias e ferramentas digitais permite que os estudantes interajam com uma variedade de gêneros textuais que combinam palavras, imagens, sons e vídeos, tornando a experiência de leitura mais dinâmica e atrativa. Além de consumir esses conteúdos, os jovens também se engajam na

produção e compartilhamento de textos multimodais, como *memes*, vídeos curtos, *stories* e *podcasts*, exercendo, assim, um papel ativo na construção do conhecimento e na participação em discursos sociais. Dessa forma, as redes sociais se consolidam como um espaço de multiletramentos, no qual os estudantes desenvolvem habilidades de leitura e produção textual, ampliando sua compreensão sobre os diferentes modos de significação presentes no mundo digital.

De fato, no contexto atual, os estudantes estão constantemente em contato com textos em mídias digitais, especialmente por meio das redes sociais, o que impacta diretamente suas práticas de leitura, escrita e edição. As novas mídias transformaram significativamente a maneira como as pessoas produzem, acessam e compartilham informações, criando novas exigências cognitivas e habilidades para a leitura de textos multimodais que circulam nesses ambientes. Isso significa que a leitura deixa de ser apenas linear e silenciosa, passando a exigir do leitor competências como a navegação entre *hiperlinks*, a interpretação de imagens, vídeos e *emojis*, além da capacidade de interagir e reagir aos conteúdos. Dessa forma, é fundamental considerar que, nas práticas escolares, a leitura também assume novas configurações, devendo contemplar essas transformações culturais e tecnológicas que marcam a vida cotidiana dos estudantes.

Além disso, a BNCC destaca a importância de desenvolver a compreensão leitora criando uma progressão: “A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio” (Brasil, 2018, p. 75), com o objetivo de preparar os alunos para uma leitura autônoma e crítica. Acrescentando-se que o eixo Leitura/escuta tem também como objetivo a ampliação do letramento por meio da incorporação progressiva de estratégias de leitura em textos de diferentes complexidades.

Visto que, a leitura compartilhada e autônoma permite ao aluno desenvolver habilidades para interpretar e interagir criticamente com textos multissemióticos. E ao priorizar textos multimodais, este trabalho busca contribuir para a formação integral do aluno, preparando-o para os desafios do mundo contemporâneo. A fluência leitora é, portanto, uma habilidade primordial para o protagonismo do aluno e para sua formação cidadã.

Diante disso, a multimodalidade é necessária para compreender as transformações nas práticas de leitura na contemporaneidade. Isso ocorre porque os textos não se limitam ao verbal, apresentando a integração de diferentes modos de

significação, como o visual, o sonoro, o gestual e o espacial, criando uma rede complexa de sentidos. Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos é necessária para uma abordagem condizente com a multiplicidade de textos e sujeitos que caracterizam a sociedade atual.

Sendo assim, ao reconhecer que os textos são construídos a partir de múltiplos modos de significação e que os sujeitos são diversos em suas culturas e experiências, a educação pode se tornar mais inclusiva e relevante. Como afirmam os autores (Grupo Nova Londres, 2021; Cazden et al., 2021, p.19), "os multiletramentos criam um tipo diferente de pedagogia, em que a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente refeitos por seus usuários".

Dessa forma, os multiletramentos oferecem um quadro teórico para compreender práticas contemporâneas de leitura que articulam diferentes semioses e circulam em gêneros diversos, sobretudo em ambientes digitais. Ao considerar que os sentidos são produzidos pela relação entre modos (verbal, visual, sonoro e composicional) e pelas condições sociais de produção e circulação dos textos, a escola pode promover uma leitura que ultrapasse a identificação de informações explícitas, avançando para a análise de posicionamentos, implícitos e efeitos de sentido. Essa perspectiva sustenta, nesta pesquisa, o trabalho com textos multimodais como via para desenvolver competência leitora crítica e subsidiar práticas pedagógicas voltadas ao letramento racial.

## 2.7 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

A pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo Nova Londres (GNL) em 1996, surge como uma resposta às demandas educacionais da sociedade contemporânea, marcada pela diversidade cultural e linguística e pela influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Nesse contexto, o GNL, composto por pesquisadores como Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, James Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata, publicou o manifesto "*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*". Nesse documento, o grupo defende a necessidade de ampliar o conceito de letramento, tradicionalmente restrito à leitura e escrita, para

incluir múltiplos discursos e formas de comunicação, como textos multimodais, imagens, sons e gestos.

Primeiramente, gostaríamos de estender a noção e o escopo da pedagogia do letramento para que ela levasse em conta o contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e progressivamente globalizadas, bem como a variedade de culturas que se inter-relacionam e a pluralidade de textos que circulam. Em segundo lugar, sustentamos que uma pedagogia do letramento precisa dar conta agora da crescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia. Isso inclui a compreensão e o controle competente das formas representacionais que estão se tornando progressivamente significativas na esfera das comunicações em geral, tais como as imagens visuais e sua relação com a palavra escrita — por exemplo, a programação visual na editoração eletrônica ou a interface entre os sentidos visual e linguístico em publicações multimídia (Grupo Nova Londres, 2021; Cazden *et al.*, 2021, p. 13-14).

Diante disso, a pedagogia dos multiletramentos propõe uma abordagem que leve em conta dois aspectos principais: a diversidade cultural e linguística e a variedade de formas textuais e modos de comunicação. Essa ampliação do conceito de letramento visa preparar os estudantes para um mundo globalizado e em constante transformação tecnológica. Assim, segundo o Grupo Nova Londres, a educação deve garantir que todos os alunos tenham acesso a aprendizagens que permitam sua plena participação nas esferas sociais, superando barreiras impostas por diferenças culturais, linguísticas e de gênero.

Nesse contexto, a pedagogia dos multiletramentos busca preparar os estudantes para lidarem com a complexidade apresentada pelos textos atuais. Como destacam os autores (Cazden *et al.*, 2021, p.18), "a noção de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional do letramento ao abordar a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística". Isso significa que o ensino deve considerar além da língua escrita e falada, outros modos de representação, como o visual e o gestual, que são cada vez mais relevantes nas práticas comunicativas.

Além disso, a pedagogia dos multiletramentos reconhece que os textos são produtos de *design*, ou seja, são construídos a partir de escolhas conscientes que refletem objetivos e contextos específicos. Os autores, propõem que os alunos sejam vistos como "*designers* ativos de sentidos", capazes de criar e recriar textos de forma crítica e reflexiva. Essa perspectiva é particularmente importante em um

mundo no qual as tecnologias digitais permitem que qualquer pessoa produza e compartilhe textos, ampliando as possibilidades de participação social e cultural.

No entanto, a diversidade de textos e sujeitos também traz desafios para a educação. Como apontam os autores, "as disparidades nos resultados da educação não pareciam estar melhorando" (Cazden *et al.*, 2021, p. 17), o que exige uma revisão das práticas pedagógicas para garantir que todos os estudantes tenham acesso às habilidades necessárias para participar plenamente da sociedade.

Nesse sentido, o termo "multiletramentos", segundo o Grupo Nova Londres, refere-se à multiplicidade de canais de comunicação e à importância da diversidade cultural e linguística. Diferentemente da alfabetização tradicional, que se concentra no domínio de uma única forma padronizada da língua, os multiletramentos abrangem uma variedade de modos de representação, como o visual, o auditivo, o gestual e o espacial, os quais são dinâmicos e culturalmente específicos. Dessa forma, essa abordagem reconhece que a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais em constante transformação, refeitos pelos usuários em diferentes contextos culturais. Contextos que são divididos da seguinte forma:

Quadro 1 – Contextos Sociais

	<b>Realidades em transformação</b>		<b>Desenhando futuros sociais</b>
<i>Vidas profissionais</i>	Capitalismo acelerado / Pós-fordismo	->	Diversidade produtiva
<i>Vidas públicas</i>	Declínio do pluralismo público	->	Pluralismo cidadão
<i>Vidas privadas</i>	Invasão do espaço privado	->	Estilo de vida multicamadas

Fonte: CAZDEN *et al.*, 2021. p. 31.

Como visto, o mundo contemporâneo passa por transformações significativas, e o Grupo Nova Londres discute essas mudanças nas esferas profissional, pública e privada, impulsionadas por novas dinâmicas econômicas, tecnológicas e sociais. De acordo com o exposto, no âmbito profissional, por exemplo, o capitalismo acelerado valoriza a colaboração, a inovação e a adaptação constante, exigindo trabalhadores polivalentes e altamente qualificados.

No âmbito público, o declínio do Estado de bem-estar social e a ascensão do liberalismo priorizam a lógica de mercado, resultando em uma nova política da diferença, na qual questões de identidade e reconhecimento ganham destaque. Conseqüentemente, a cidadania tradicional dá lugar a um pluralismo cidadão, em que as diferenças são reconhecidas e negociadas como recursos produtivos.

Do mesmo modo, na vida privada, a invasão da cultura da mídia de massa e das redes globais de comunicação transforma os estilos de vida, moldando culturas infantis e expondo questões antes privadas ao domínio público. No entanto, as novas tecnologias também oferecem oportunidades para a autonomia e a expressão de identidades múltiplas, exigindo que os indivíduos negociem múltiplos discursos de identidade e reconhecimento.

Diante desse cenário, os autores pontuam a importância das escolas, como instituições sociais, na formação dos indivíduos e que precisam se adaptar às transformações do mundo atual. Tradicionalmente, a escolarização cumpria uma função assimilatória, homogeneizando as diferenças e preparando os indivíduos para um mercado de trabalho industrial. Hoje, porém, a pedagogia dos multiletramentos propõe uma abordagem que valoriza a diversidade cultural e linguística, transformando-a em uma ferramenta pedagógica. Como visto:

Não podemos refazer o mundo por meio da escolarização, mas podemos favorecer uma visão por meio da pedagogia que cria no microcosmo um conjunto transformador de relações e possibilidades de futuros sociais, uma visão que é vivida nas escolas. Isso pode envolver atividades como a simulação de relações de trabalho com colaboração, comprometimento e envolvimento criativo; usar a escola como local para acesso e aprendizagem de mídia de massa; resgatar o espaço público de cidadania escolar para diversas comunidades e discursos; e criar comunidades de aprendizes diversificadas e que respeitem a autonomia dos estilos de vida (Grupo Nova Londres, 2021; Cazden *et al.*, 2021, p. 33).

Dessa maneira, a pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo Nova Londres, reconhece que o currículo deve se entrelaçar com as diferentes subjetividades dos alunos, com a utilização de suas linguagens e discursos como elementos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, essa abordagem redefine o conceito de "acesso", criando condições para que todos os indivíduos possam participar ativamente das realidades emergentes, sem precisar abandonar suas identidades.

Além disso, a pedagogia dos multiletramentos propõe uma abordagem baseada no conceito de *design*, na qual professores e alunos são vistos como *designers* de processos e ambientes de aprendizagem. Esse *design* envolve três elementos inter-relacionados:

Quadro 2 – Designs de sentidos

### Designs de sentidos

Designs de sentidos	
<i>Designs disponíveis</i>	Recursos para produção de sentidos; designs Disponíveis para produção de sentidos
<i>Designing</i>	O trabalho desenvolvido sobre/com os designs Disponíveis no processo semiótico
<i>Redesigned</i>	Os recursos reproduzidos e transformados por meio do designing

Fonte: CAZDEN *et al.*, 2021, p. 40.

Do mesmo modo, a pedagogia dos multiletramentos integra quatro componentes inter-relacionados:

Quadro 3 – Componentes da Pedagogia dos Multiletramentos

<i>Prática Situada</i>	Imersão na experiência e utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles dos estilos de vida dos alunos e simulações das relações encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
<i>Instrução Aberta</i>	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso dos multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os Elementos de design de diferentes modos de produção de sentido.
<i>Enquadramento Crítico</i>	Interpretar os contextos social e cultural de Designs de sentido específicos. Isso implica os alunos se afastarem do que estão estudando e enxergarem o objeto de estudo de forma crítica em relação ao seu contexto.
<i>Prática Transformada</i>	Transferência na prática de produção de sentido que coloca o significado transformado para funcionar em outros contextos ou espaços culturais.

Fonte: CAZDEN *et al.*, 2021, p. 55.

Assim, nesta pesquisa, a pedagogia dos multiletramentos é mobilizada de modo mais delimitado, como fundamento para a organização do trabalho com a leitura. Nessa perspectiva, ela sustenta: (i) a seleção de textos multimodais, articulada à abordagem dos gêneros textuais/discursivos; (ii) o foco na relação entre modos semióticos – especialmente o visual e o verbal – e na construção de efeitos de sentido; (iii) a proposição de atividades de design e redesign, compreendidas como formas de produção que evidenciam a aprendizagem dos alunos; e (iv) a definição de indicadores voltados à leitura crítica, com atenção às questões de letramento racial. Nesse sentido, no contexto escolar, o trabalho com multiletramentos contribui para a ampliação das possibilidades de leitura e produção de textos, favorecendo o desenvolvimento de práticas mais críticas e situadas, especialmente no que se refere à análise de discursos que atravessam questões sociais, como o racismo.

### **2.7.1 Diversidade Cultural e de Linguagens na Escola: a Pedagogia dos Multiletramentos**

A escola, diante da diversidade cultural e das múltiplas linguagens que compõem o cotidiano dos estudantes, precisa ampliar suas práticas e currículos para acolher novas formas de ensinar e aprender. Para isso, a pedagogia dos multiletramentos é necessária, pois considera a multiplicidade cultural, a multiplicidade semiótica e o hibridismo social como elementos estruturantes do processo educativo. Como destaca Rojo (2012), essa abordagem reconhece a importância de promover práticas pedagógicas que dialoguem com diferentes culturas – erudita, digital, popular e global – e com os diversos modos de linguagem que compõem os textos atuais, como imagens, sons, gestos e palavras.

A proposta pedagógica baseada nos multiletramentos rompe com o modelo tradicional que se apoia em uma cultura única e em textos exclusivamente verbais, e passa a valorizar práticas de leitura e escrita que envolvem diferentes linguagens e suportes. Assim, a abordagem dos multiletramentos responde a questões como:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para povos indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padronizados? O que é adequado para todos num contexto de fatores cada vez mais críticos em termos de

diversidade local e conectividade global? (Grupo Nova Londres, 2021; Cazden *et al.*, 2021, p.14).

Visto que, o Grupo Nova Londres argumentava que a escola, ao ignorar essas questões contribui para o aumento da violência social e para a falta de futuro de muitos jovens, especialmente aqueles marginalizados por questões étnicas, culturais ou socioeconômicas, então, essas perguntas refletem a preocupação com a inclusão e a equidade na educação, especialmente em um mundo no qual a diversidade cultural e linguística é cada vez mais evidente.

Dessa forma, ao considerar as manifestações culturais híbridas e a linguagem multimodal como parte do universo escolar, promove-se o desenvolvimento de alunos capazes de atuar criticamente no mundo. De acordo com Rojo (2012), os multiletramentos visam formar sujeitos autônomos, críticos, capazes de julgar pontos de vista e de transformar discursos, tornando-se também criadores de sentidos e analistas dos contextos sociais e culturais em que vivem.

Destaca-se também, que os jovens já estavam imersos em novas práticas de comunicação e informação, caracterizadas pela multimodalidade e pela multisssemiose. Ou seja, os textos com os quais eles interagem não eram mais apenas escritos, mas combinavam linguagens verbais, visuais, sonoras e gestuais. Para abranger essa complexidade, o grupo cunhou o termo multiletramentos, que se refere tanto à multiplicidade cultural quanto à multiplicidade semiótica dos textos contemporâneos.

Diante disso, o conceito de multiletramentos vai além da ideia de letramentos múltiplos, pois enfatiza dois tipos específicos de multiplicidade:

1. Multiplicidade Cultural: refere-se à diversidade de culturas, línguas e identidades presentes nas sociedades contemporâneas, especialmente em contextos urbanos. Como destaca García Canclini (2008 apud Rojo, 2011), vivemos em um mundo de híbridos culturais, onde as fronteiras entre o erudito, o popular e o massivo são cada vez mais fluidas. A escola precisa reconhecer e valorizar essa hibridização, desconstruindo a ideia de uma cultura única e universal.

2. Multiplicidade Semiótica: refere-se à combinação de diferentes modos de significação (linguagem verbal, visual, sonora, gestual etc.) nos textos contemporâneos. Esses textos multimodais exigem que os alunos desenvolvam habilidades para interpretar e produzir sentidos a partir de múltiplas linguagens.

Contudo, a hibridização cultural desafia a escola a repensar suas práticas e currículos. Como exemplo, Rojo (2012) cita o caso de Anacleto de Medeiros, um músico negro e pobre que, apesar de seu talento e contribuição para a música brasileira, é pouco reconhecido no currículo escolar, enquanto Heitor Villa-Lobos, um compositor branco e de classe média, é amplamente celebrado. Essa discrepância reflete a hierarquização de culturas que ainda persiste na escola, privilegiando o que é considerado erudito ou canônico em detrimento do popular ou marginal.

Consoante com Rojo (2012), que também destaca a importância de reconhecer as culturas juvenis, como o *anime*, o *funk*, o *rap* e o pagode, que muitas vezes são ignoradas ou desvalorizadas pela escola. Em uma aula com alunos de Letras, ela percebeu que muitos deles eram produtores e consumidores de animes, dominando critérios estéticos e técnicos específicos para avaliar e criar esses textos. Essa experiência mostrou que os alunos já possuem multiletramentos que a escola precisa reconhecer e valorizar.

Nesse sentido, ao considerar que a leitura envolve a construção de sentidos a partir da interação entre leitor, texto e contexto, torna-se fundamental ampliar o olhar para os textos que circulam socialmente e que fazem parte do cotidiano dos estudantes. À medida que os textos contemporâneos se apresentam de forma cada vez mais multimodal, articulando linguagens verbais, visuais, sonoras e gestuais, a competência leitora passa a exigir habilidades que ultrapassam a decodificação do texto escrito. Rojo (2012) exemplifica essa configuração ao mencionar uma reportagem do “Jornal Nacional”, que pode integrar falas (linguagem verbal em áudio), imagens em vídeo, gráficos e textos escritos, bem como revistas como a “Capricho”, que mobilizam fotografias, ilustrações e recursos de diagramação para a construção de sentidos que extrapolam o verbal. Assim, compreender um texto implica interpretar a articulação entre diferentes semioses, reconhecendo como elas se complementam na produção de significados.

Além disso, na perspectiva de Rojo (2012), os alunos precisam aprender a navegar em ambientes digitais, a interpretar textos multimodais e a produzir seus próprios textos utilizando diferentes linguagens. Isso exige que a escola adote uma pedagogia dos multiletramentos, que integre a Prática Situada, a Instrução Aberta, o Enquadramento Crítico e a Prática Transformada, como proposto pelo Grupo Nova Londres.

Para que tais mudanças estruturais aconteçam nas instituições escolares é necessário investimentos na formação docente para que professores possam enfrentar os desafios da implementação dessa pedagogia, como a reorganização curricular, a infraestrutura e o engajamento efetivo com as novas propostas de ensino. Neste viés, a pedagogia dos multiletramentos oferece um direcionamento para a escola enfrentar os desafios do século XX.

## 2.8 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO SOBRE LEITURA

A prática pedagógica, voltada para uma formação crítica e significativa, exige que o planejamento docente esteja em constante construção, considerando tanto o contexto de aprendizagem quanto o desenvolvimento progressivo dos estudantes. Refletir sobre os rumos da própria prática é um movimento essencial, e essa reflexão deve acompanhar todas as etapas do trabalho didático, no ensino de Língua Portuguesa. Para que essa atuação seja efetiva, torna-se necessário que o professor organize suas ações a partir de uma metodologia que permita intencionalidade e continuidade.

Nesse cenário, a sequência didática (SD) configura-se como uma ferramenta metodológica eficaz, pois permite o trabalho com a linguagem em seus usos sociais reais, por meio de gêneros discursivos específicos. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), a SD é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 82).

Para os autores, a estrutura da SD atende a três finalidades principais: ampliar a competência comunicativa dos estudantes em diversas situações sociais; promover uma postura consciente diante do uso da linguagem; e desenvolver no aluno a compreensão de que a produção textual exige elaboração contínua e intencional.

Esses objetivos evidenciam que a SD ultrapassa o ensino mecânico de estruturas linguísticas, possibilitando um percurso formativo que articula oralidade e escrita, de forma significativa. Ela também favorece a autonomia e a autoavaliação dos discentes, elementos fundamentais para o desenvolvimento de sua competência

linguística. Ainda segundo os autores, todo uso da linguagem se dá por meio de um gênero textual, o que justifica a centralidade dos gêneros no planejamento didático.

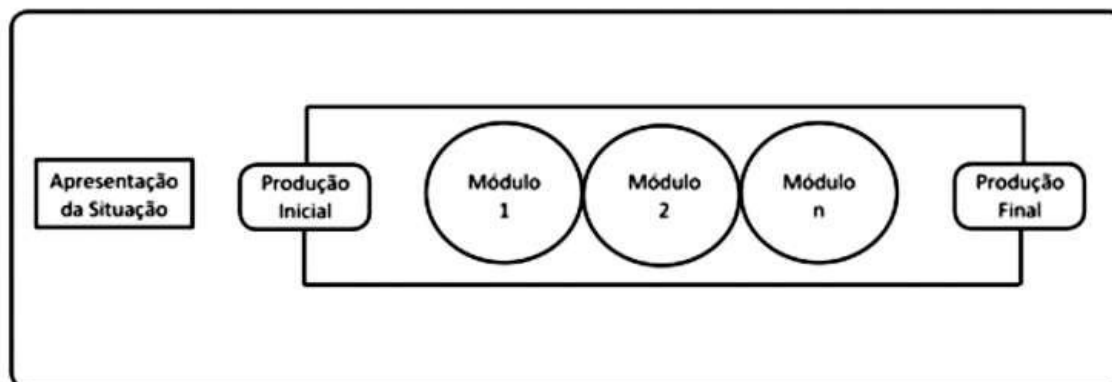
Assim, a estrutura proposta para uma SD parte de uma situação de comunicação inicial, na qual o professor apresenta aos estudantes o contexto de produção do gênero em questão. Em seguida, realiza-se a produção inicial, etapa diagnóstica que permite ao docente identificar os conhecimentos prévios dos alunos e planejar as intervenções necessárias. Nos módulos subsequentes, desenvolvem-se atividades que exploram as características composicionais e linguísticas do gênero, sempre com foco na ampliação da capacidade de leitura e produção dos estudantes. A produção final é o momento em que se avaliam os avanços dos alunos, considerando o percurso formativo desenvolvido ao longo da sequência.

É importante destacar que, conforme Dolz e Schneuwly (2004), a SD não se encerra com a produção final. Ao contrário, seu caráter cíclico permite que, ao fim de uma SD, inicie-se uma nova, sempre retomando e aprofundando os conhecimentos adquiridos. Assim, os gêneros funcionam como instrumentos de mediação, pois organizam a atividade pedagógica ao mesmo tempo em que contribuem para a transformação das práticas discursivas dos estudantes. Nas palavras dos autores:

Um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a. [...] O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 21).

A SD, portanto, possibilita um ensino sistemático e contextualizado, promovendo um espaço de reflexão tanto para o professor quanto para o estudante. Seu caráter flexível permite ao docente acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo em que oferece aos discentes a oportunidade de refletirem sobre sua aprendizagem, aprimorando suas competências discursivas de forma consciente e crítica. Como reforçam os autores: “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 83). A seguir, o modelo sugerido pelos autores:

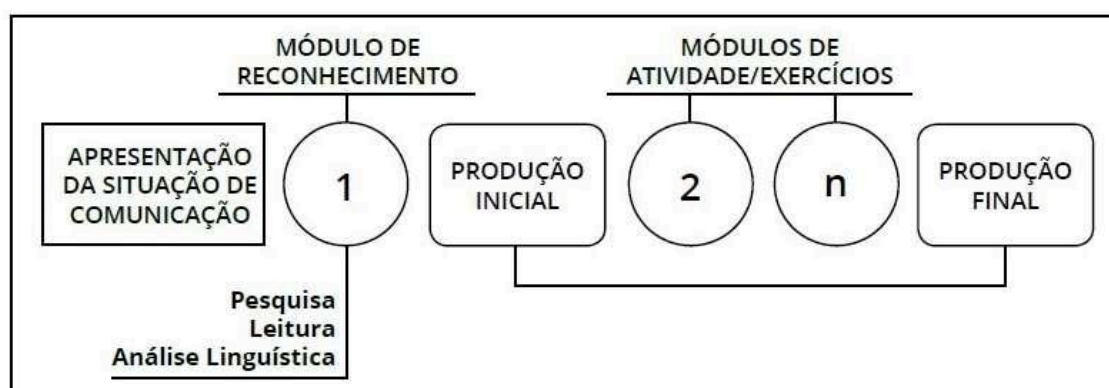
Figura 1 – Modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 83).

Porém, a proposta de SD adotada nesta pesquisa se fundamenta no modelo desenvolvido por Swiderski e Costa-Hübes (2009), por considerar suas contribuições relevantes para o ensino de língua materna em contextos escolares brasileiros. Essa abordagem organiza o trabalho pedagógico a partir de uma situação comunicativa real, em que os estudantes são convidados a refletir sobre o uso da linguagem em práticas sociais concretas. Dividida em etapas bem definidas – apresentação da situação de comunicação, reconhecimento do gênero, produção inicial, módulos de atividades e produção final –, a sequência permite que os alunos avancem gradualmente no domínio das práticas de leitura e escrita, com base em gêneros textuais significativos. Assim, cria-se um percurso de aprendizagem que valoriza tanto a construção do sentido quanto o desenvolvimento da criticidade e da autoria. Como ilustrado na figura:

Figura 2 – Modelo de sequência didática proposto por Swiderski & Costa-Hübes



Fonte: Swiderski; Costa-Hübes, (2009 p. 120)

Como dito anteriormente, a proposta de intervenção pedagógica aqui apresentada foi desenvolvida a partir do modelo de SD de Swiderski e Costa-Hübes (2009) e tem como objetivo promover o desenvolvimento da compreensão leitora, assim como o letramento racial por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura com base em textos multimodais. O tema é o combate ao racismo, com foco na construção da identidade negra e na valorização da cultura afro-brasileira. Espera-se, ao final da proposta, que os estudantes adquiram em alguma medida, a competência leitora para que sejam capazes de refletir sobre as relações raciais no Brasil e de se posicionar eticamente diante das práticas discriminatórias presentes em seu cotidiano.

## 2.9 BRANQUITUDE

O conceito de branquitude pode ser compreendido como uma condição estrutural que independe da vontade individual. Trata-se de um conjunto de vantagens socialmente instituídas que beneficiam pessoas brancas em diferentes esferas da vida social. Conforme aponta Bento (2022), esse privilégio não é necessariamente percebido de forma consciente por aqueles que o possuem, pois está naturalizado nas práticas sociais e institucionais.

Privilégio branco é entendido como um estado passivo, uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não. Ou seja, a herança está presente na vida de todos os brancos, sejam eles pobres ou antirracistas. Há um lugar simbólico e concreto de privilégio construído socialmente para o grupo branco (Bento, 2022, p 37-38).

Assim, mesmo indivíduos brancos que se posicionam criticamente em relação ao racismo continuam inseridos em uma estrutura que os favorece, evidenciando o caráter sistêmico desse fenômeno. Essa constatação é essencial para deslocar a análise do campo moral individual para uma compreensão mais ampla das engrenagens sociais que sustentam as desigualdades raciais.

Outro aspecto relevante para a compreensão da branquitude diz respeito ao que Bento (2022) denomina como “pacto narcísico”. Esse pacto refere-se a um movimento de autopreservação da identidade branca, que tende a se colocar como

norma universal, enquanto o “outro” – especialmente o sujeito negro – é construído como diferença, desvio ou ameaça.

Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (Bento, 2022, p. 11-12).

Tal mecanismo está profundamente enraizado em representações sociais e discursivas que alimentam o preconceito e sustentam práticas discriminatórias. Nesse sentido, o medo do “outro” não é um fenômeno isolado, mas um elemento constitutivo de uma lógica racial que organiza hierarquicamente os sujeitos.

Ao situar essa discussão no contexto brasileiro, torna-se imprescindível considerar a herança escravocrata que estrutura as relações raciais no país. Como argumenta Ribeiro (2019), pessoas negras e pessoas brancas experienciam o racismo a partir de posições distintas: enquanto as primeiras vivenciam a opressão e a limitação de oportunidades, as segundas ocupam, ainda que involuntariamente, o lugar de beneficiárias desse sistema.

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos (Ribeiro, 2019, p. 48).

Essa diferenciação é central para a noção de lugar de fala, que não se restringe à possibilidade de falar, mas diz respeito às condições sociais que legitimam determinadas vozes em detrimento de outras.

Nesse sentido, a noção de lugar de fala contribui para tensionar a ideia de neutralidade discursiva, evidenciando que toda produção de conhecimento está situada:

Falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso, cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos (Ribeiro, 2019, p. 46).

Ribeiro (2019) destaca que a reflexão sobre os próprios lugares sociais não deve ser uma tarefa exclusiva dos grupos historicamente marginalizados. Pelo contrário, é fundamental que sujeitos inseridos na norma hegemônica – como homens brancos – também se reconheçam como sujeitos racializados e passem a problematizar suas posições. Esse movimento é essencial para romper com a invisibilidade da branquitude, que frequentemente se apresenta como padrão neutro e universal.

Dessa forma, incorporar o debate sobre branquitude ao ensino de língua portuguesa, possibilita ampliar a formação crítica dos estudantes. Trata-se de promover práticas pedagógicas que incentivem a reflexão sobre as relações de poder presentes na linguagem, contribuindo para a construção de uma educação antirracista. Ao reconhecer que os sentidos não são neutros, mas atravessados por disputas sociais e históricas, o ensino de linguagem se torna um espaço potente para problematizar desigualdades e promover a justiça social.

Portanto, discutir a branquitude no âmbito da presente pesquisa, significa assumir um compromisso ético e político com a transformação das práticas discursivas e educativas. Ao tornar visíveis os privilégios e os mecanismos de poder que sustentam a norma branca, abre-se espaço para a construção de novas formas de leitura e produção de sentidos, mais inclusivas e socialmente responsáveis.

## 2.10 RACISMO ESTRUTURAL E RACISMO RECREATIVO

A escolha do “Pequeno Manual Antirracista”, de Djamila Ribeiro, como o foco da sequência didática, fundamenta-se em sua relevância social e clareza didática. Dividido em onze capítulos curtos, o livro oferece reflexões acessíveis sobre o racismo estrutural presente no cotidiano brasileiro, sendo condizente para o trabalho com alunos do sétimo ano. Cada lição induz o leitor a refletir criticamente sobre temas como a construção da identidade negra, os privilégios da branquitude, o racismo internalizado, as expressões linguísticas carregadas de preconceito e a importância de ações afirmativas. A autora propõe caminhos para reconhecer e enfrentar o racismo, sem adotar uma postura acusatória, o que torna a obra leve para quem está iniciando esse tipo de discussão.

Além disso, a linguagem objetiva e envolvente de Ribeiro (2019) favorece o diálogo em sala de aula, ao mesmo tempo em que provoca questionamentos sobre estereótipos, violências simbólicas e a necessidade de representatividade. A escolha da autora – uma filósofa, escritora e intelectual negra brasileira – reforça o compromisso da proposta pedagógica com o reconhecimento de saberes historicamente silenciados e a valorização da produção intelectual negra no ambiente escolar. A obra também se mostra coerente com os objetivos da sequência didática, que busca promover práticas de leitura críticas e significativas, articuladas com os temas de identidade, cultura e justiça social.

A noção de educação antirracista, no contexto das práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, pode ser compreendida como um posicionamento ético e político que visa transformar as estruturas educacionais marcadas por desigualdades raciais. Nessa perspectiva, Cavalleiro (2003, p. 09) define a educação antirracista como a “[...] promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do futuro cidadão”, o que implica garantir acesso à escolarização, assegurando condições para que todos os sujeitos se reconheçam como produtores de conhecimento e de cultura. Esse entendimento reforça a necessidade de práticas educativas que problematizam o racismo estrutural, valorizem a diversidade e promovam a construção de identidades positivas, especialmente de estudantes historicamente marginalizados.

Nesse sentido, o “Pequeno Manual Antirracista” constitui-se como um instrumento de letramento crítico e antirracista, capaz de dialogar diretamente com a realidade dos alunos e fomentar uma educação comprometida com a equidade, configurando-se, portanto, como parte da base teórica e metodológica que fundamenta esta pesquisa e também em Almeida (2020) que traz a concepção de racismo estrutural:

[...] racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade (Almeida, 2020, p 20-21).

Partido da questão que o racismo estrutural pode ser manifestado em forma de racismo recreativo - fato presenciado nas turmas em que eu leciono - baseio-me em Moreira (2019) para discutir que a compreensão dessa forma de manifestação

do racismo não se limita a atitudes individuais ou a “brincadeiras inocentes”, mas constitui um projeto de dominação racial que opera por meio do humor para reproduzir e naturalizar relações assimétricas de poder entre grupos raciais. Ao utilizar a zombaria, a ironia e a ridicularização como estratégias discursivas, o racismo recreativo encobre a hostilidade racial sob a aparência de cordialidade, reforçando estereótipos negativos sobre pessoas negras e assegurando à branquitude o monopólio da respeitabilidade social.

Nesse sentido, o humor racista atua como uma forma de violência simbólica, pois compromete a reputação social de minorias raciais, dificulta o sentimento de pertencimento e legitima práticas de exclusão, ao mesmo tempo em que preserva uma imagem positiva dos sujeitos que o reproduzem, frequentemente protegidos pela ideologia da democracia racial.

No ambiente escolar, o combate ao racismo recreativo torna-se fundamental, uma vez que a escola é um espaço privilegiado de socialização, construção de identidades e circulação de sentidos culturais. Quando piadas, memes, tirinhas ou comentários jocosos de cunho racial são tolerados ou naturalizados no cotidiano escolar, a instituição pode contribuir para a pedagogia da subordinação racial, ensinando, de forma implícita, que estudantes negros não podem aspirar ao mesmo reconhecimento, respeito e valorização destinados aos estudantes brancos.

Além disso, o racismo recreativo compromete o desenvolvimento de uma educação crítica e democrática, pois silencia denúncias, deslegitima o sofrimento causado pelas microagressões e dificulta a mobilização coletiva em torno da igualdade racial.

Assim, enfrentá-lo no contexto escolar é uma ação indispensável para a promoção de uma educação antirracista, que questione estereótipos, problematize o uso do humor como instrumento de opressão e contribua para a formação de sujeitos capazes de reconhecer, criticar e transformar práticas racistas naturalizadas na sociedade brasileira.

Portanto, as ideias que fundamentam a SD proposta foram inspiradas nos encaminhamentos metodológicos apresentados por Vieira (2024), que elaborou uma oficina de leitura com textos multimodais voltada à discussão do racismo estrutural. Na referida proposta, a autora se baseia nos pressupostos teóricos de Ribeiro (2019) e Almeida (2019), cujas contribuições foram pertinentes para a compreensão dos diferentes níveis de discriminação racial e da persistência do racismo em sua forma

estrutural na sociedade brasileira. A partir dessa perspectiva, a SD busca promover uma leitura crítica e também a reflexão sobre conceitos como racismo, preconceito racial, discriminação e racismo estrutural. Assim como na oficina de Vieira (2024), a intenção é que os alunos possam desenvolver uma compreensão e posicionar-se diante do tema, além de entender que o enfrentamento do racismo é uma responsabilidade coletiva, sendo o antirracismo um compromisso de todos.

## 2.11 LETRAMENTOS

Os estudos sobre letramento passaram por significativas transformações a partir do século XX, quando pesquisadores começaram a deslocar o foco das abordagens puramente cognitivas para compreender o letramento em sua dimensão social. Street (2014), desenvolveu a distinção entre os modelos autônomo e ideológico do letramento, influenciando os Novos Estudos do Letramento (NEL). Para Street:

[...] uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos [...] (Street, 2014, p.17).

Visto que, isso evidencia uma transformação fundamental na forma como se compreende o letramento: de uma habilidade meramente técnica e universal para uma prática situada, carregada de valores culturais, sociais e ideológicos. Ao rejeitar a ideia do letramento como neutro, Street (2014) amplia o debate, demonstrando que ler e escrever não são apenas operações mecânicas, mas ações permeadas por relações de poder, crenças e contextos históricos. Essa visão é fundamental para pesquisas que se propõem a trabalhar o letramento em comunidades marcadas por desigualdades, como no caso desta proposta, pois reconhece as múltiplas formas de letramento e valoriza as experiências e saberes dos sujeitos historicamente marginalizados.

Com base em Ferreira (2015), o letramento racial crítico pode ser compreendido como uma perspectiva que promove a reflexão sobre raça e racismo nas práticas sociais, possibilitando reconhecer como essas dimensões atravessam as experiências cotidianas e influenciam a constituição das identidades. Para a

autora, trata-se de um processo formativo que evidencia o impacto do racismo nas diferentes esferas da vida – escolar, profissional, familiar e social –, ao mesmo tempo em que destaca a importância de sua incorporação na prática pedagógica, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. [...] e como formadora de professoras e professores que sou, entender a importância de utilizar o LRC na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade (Ferreira, 2015, p. 138).

Nessa direção, o letramento racial crítico, segundo Ferreira (2015), envolve um conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições. No que se refere aos conhecimentos, pressupõe a compreensão histórica e social do conceito de raça, bem como dos mecanismos de funcionamento do racismo em suas diferentes manifestações. Em relação às habilidades, inclui a capacidade de analisar criticamente discursos, identificar representações e estereótipos raciais, inferir sentidos implícitos e problematizar desigualdades naturalizadas em textos e práticas sociais. Já no âmbito das disposições, implica o desenvolvimento de atitudes éticas e críticas, como a abertura ao diálogo, o reconhecimento da diversidade e o engajamento na transformação de práticas discriminatórias.

Articuladamente, as contribuições de Souza (2011) dialogam com essa perspectiva ao enfatizar a necessidade de uma educação comprometida com a problematização das relações raciais e com a formação de sujeitos críticos. Assim, ao integrar o letramento racial crítico ao ensino de leitura, amplia-se a possibilidade de que os alunos não apenas compreendam os textos, mas também analisem os discursos que circulam socialmente, posicionando-se de forma consciente diante das desigualdades raciais.

Nesse mesmo sentido, Souza (2011), revela o potencial transformador das práticas culturais da periferia, em especial do movimento Hip-Hop, como espaço legítimo de produção de saberes e de letramentos múltiplos. A partir da aproximação etnográfica com jovens negros ativistas, a autora evidencia como essas práticas constituem formas de resistência e reexistência diante das violências simbólicas e materiais promovidas pelo racismo estrutural. Esse enfoque se articula com a

proposta desta pesquisa ao reconhecer o letramento racial como uma prática essencial para a formação crítica de estudantes, especialmente os que historicamente são silenciados ou sub-representados nos espaços escolares.

Dessa forma, a ideia central apresentada por Souza (2011) com o conceito de “letramentos de reexistência” está ligada à valorização das práticas cotidianas de uso da linguagem que emergem como formas de resistência e ressignificação das identidades étnicas, de gênero, de sexualidade e políticas. A autora propõe que tais práticas, muitas vezes oriundas de espaços culturais como o movimento hip-hop, constituem aprendizagens significativas que dialogam com experiências escolares, sociais e comunitárias, oferecendo novos sentidos às vivências de jovens negros e periféricos:

A singularidade está nas microrresistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas... não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer, o que remete tanto à natureza dialógica da linguagem como também as proposições dos estudos culturais que revelam que as identidades sociais, sempre em construção, se dão de forma tensa e contraditória, própria de situações em que estão em disputa lugares socialmente legitimados (Souza, 2011, p. 51).

Assim, essa concepção se conecta diretamente à proposta desta pesquisa, ao reconhecer a leitura e a produção de textos multimodais – como *memes*, reportagens, tirinhas e relatos pessoais – como formas de “reexistência”. A SD busca justamente explorar essas linguagens como meios de construção identitária e de enfrentamento ao racismo, promovendo um letramento comprometido com a crítica social, com a valorização das vozes historicamente silenciadas e com a transformação da escola em espaço de escuta, diálogo e afirmação.

Após a discussão dos referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa, torna-se necessário apresentar os caminhos metodológicos que orientaram sua realização. Nesse sentido, a metodologia constitui uma etapa essencial, pois explicita os procedimentos adotados para a construção e análise dos dados, bem como o contexto em que a investigação foi desenvolvida. Assim, o capítulo a seguir descreve a natureza da pesquisa, os participantes envolvidos e os instrumentos utilizados, evidenciando a relação entre os pressupostos teóricos discutidos e a prática investigativa realizada.

### 3. METODOLOGIA

O Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) visa à formação de professores de Língua Portuguesa, com a finalidade de integrar a teoria adquirida ao longo do curso com a prática pedagógica no cotidiano da educação básica. Dessa forma, a escolha por uma pesquisa-ação tornou-se condizente com a abordagem esperada pelo programa e se fundamenta nos princípios organizados por Thiollent (1986). O autor define a pesquisa-ação como uma metodologia participativa que envolve a colaboração ativa dos participantes no processo de investigação, objetivando não apenas compreender a realidade, mas também transformá-la. Essa abordagem é caracterizada por um ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão, permitindo que os pesquisadores ajustem suas estratégias com base nas respostas e necessidades dos envolvidos.

Assim, a metodologia da pesquisa-ação constitui o alicerce que orienta este trabalho, por sua natureza participativa, colaborativa e voltada à transformação da realidade investigada. Conforme Thiollent (1986), a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p.41).

Nesse processo, pesquisadores e participantes compartilham o protagonismo da pesquisa, atuando de maneira cooperativa e participativa. Essa característica torna a pesquisa-ação especialmente adequada para contextos educacionais e sociais, nos quais a escuta ativa dos sujeitos envolvidos é fundamental para promover mudanças significativas.

De fato, mais do que oferecer soluções imediatas, a pesquisa-ação tem como objetivo estimular a consciência crítica da coletividade, seja em aspectos políticos ou culturais, a respeito dos desafios que enfrenta. Como afirma Thiollent (1986, p. 18), trata-se de um movimento que transcende a resolução pontual de problemas, pois busca desenvolver nos participantes uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais que os afetam.

Assim, ao adotar essa metodologia, este trabalho compromete-se não apenas com a intervenção prática, mas com a construção de saberes coletivos que

contribuam para a transformação da realidade e o fortalecimento da autonomia dos sujeitos envolvidos.

Assim como, conforme a proposta de Tripp (2006), por compreender que a prática pedagógica pode ser aprimorada a partir da reflexão sistemática sobre a própria ação docente. Para o autor:

[...] investigação-ação [...] é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (Tripp, 2006, p.445-446).

Por isso, essa oscilação entre ação e investigação favorece a produção de conhecimentos situados, construídos a partir das demandas reais do contexto educativo. Ao adotar essa metodologia, a pesquisa assume um caráter interventivo e formativo, compreendendo a sala de aula como espaço de reflexão crítica, produção de conhecimento e transformação das práticas pedagógicas.

Visto que, durante o processo de aplicação da sequência didática, foi necessário realizar ajustes no planejamento inicialmente previsto, em razão de fatores externos ao controle da pesquisadora, como a ocorrência de feriados, jogos interclasses e outras programações institucionais que reduziram o número de aulas previstas. Essas condições exigiram uma reorganização da proposta interventiva, evidenciando o caráter dinâmico e situado da pesquisa desenvolvida no contexto escolar. Tal reorganização não se configura como fragilidade metodológica, mas como parte constitutiva do percurso investigativo, conforme a concepção de investigação-ação proposta por Tripp (2006), segundo a qual a prática educativa é continuamente aprimorada por meio da alternância sistemática entre ação e reflexão.

Nesse panorama, ao constatar a inviabilidade da realização da produção final originalmente planejada, optou-se por redimensionar a sequência didática, priorizando a análise das produções desenvolvidas ao longo dos módulos. Essa decisão resultou de um movimento reflexivo que envolveu o planejamento, a implementação, a descrição e a avaliação das ações pedagógicas, em consonância com o ciclo investigativo descrito por Tripp (2006). As produções parciais, as interações orais e os registros das atividades mostraram-se dados relevantes e

suficientes para a análise dos efeitos da intervenção, permitindo compreender os avanços dos estudantes no desenvolvimento da competência leitora, dos letramentos raciais e dos posicionamentos discursivos frente ao racismo. Assim, a pesquisa reafirma seu compromisso com a melhoria da prática pedagógica e com a produção de conhecimento situada, construída no próprio fazer docente.

Nessa perspectiva, a professora-pesquisadora atua, planejando, implementando e avaliando uma intervenção pedagógica voltada ao ensino de estratégias de leitura e à problematização do racismo recreativo por meio de textos multimodais. Essa abordagem metodológica permite intervir diretamente no contexto escolar investigado, ao mesmo tempo em que possibilita analisar os impactos da intervenção no processo de aprendizagem dos estudantes, promovendo ajustes contínuos nas práticas desenvolvidas.

Nesse sentido, a pesquisa adota uma abordagem interpretativa e interventiva, que permite ajustes contínuos baseados em observações e devolutivas, garantindo que as intervenções sejam adaptadas às necessidades reais dos participantes. Nesse contexto, a condução desta pesquisa-ação aconteceu em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental II, situada no bairro das Laranjeiras, na periferia do município de Serra, no estado do Espírito Santo. E a sua aplicação deu-se em uma turma do sétimo ano que apresenta um nível razoável de aprendizagem para o ano. Em face do exposto, busca-se envolver diretamente os alunos e a comunidade escolar, com a finalidade de que os resultados obtidos se aproximem o mais possível da realidade vivenciada no contexto educacional.

Neste contexto, como professora branca atuando em uma escola pública, percebi, ao longo das aulas, que muitos dos meus alunos, mesmo tendo traços fenotípicos e pertencendo às categorias raciais negra e parda, não se reconheciam como tais. Essa constatação veio por meio de conversas informais e também diante do resultado levantado pela escola sobre a autodeclaração no ato da matrícula. Em diversas situações, os alunos evitavam se autodeclarar negros ou sequer compreendiam o que isso significava em termos históricos e sociais. Esse apagamento identitário me inquietou profundamente, pois percebi que não se tratava de uma escolha consciente, mas de um reflexo do racismo estrutural que silencia e marginaliza a negritude desde a infância, inclusive nos espaços escolares.

Além disso, observei episódios recorrentes de racismo disfarçado de "brincadeiras" durante as aulas, especialmente entre os próprios estudantes.

Situações em que alunos com características negras eram alvos de piadas sobre seus traços ou tons de pele eram muitas vezes tratadas como entretenimento. O mais alarmante era que as vítimas raramente reagiam ou denunciavam essas atitudes — muitas vezes riam junto, claramente constrangidas, numa tentativa de não se sentirem excluídas ou diferentes do grupo. Essa postura me levou a refletir sobre o papel da escola e do professor na desconstrução dessas práticas naturalizadas e na valorização da identidade negra. Foi a partir dessas experiências que decidi aprofundar meus estudos sobre letramento racial e desenvolver uma proposta pedagógica que auxiliasse os alunos a reconhecerem suas origens, se afirmarem com orgulho e compreenderem o racismo como um problema coletivo a ser enfrentado.

Portanto, a escolha da temática do racismo para esta proposta de intervenção pedagógica justifica-se pela urgência e relevância de discutir, no ambiente escolar, questões relacionadas às desigualdades raciais que ainda persistem na sociedade brasileira. A escola, como espaço formativo, deve assumir o compromisso com a promoção da equidade e com a valorização das identidades negras e indígenas, historicamente marginalizadas. De acordo com a Lei nº 10.639/03, que inclui o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar, é papel da educação combater o preconceito e promover a reflexão crítica sobre o racismo estrutural presente em diversos âmbitos sociais.

Além disso, ao abordar o racismo a partir do letramento racial e da leitura crítica de textos multimodais, a proposta busca ampliar o repertório sociocultural dos estudantes, permitindo-lhes reconhecer e questionar práticas discriminatórias naturalizadas no cotidiano. Assim, espera-se desenvolver a competência leitora, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e comprometidos com a justiça social e a transformação do seu entorno.

No capítulo a seguir, será exposta a proposta de intervenção pensada para a pesquisa, bem como a narrativa do percurso metodológico que a fundamenta. Trata-se de uma investigação de natureza quantitativa, qualitativa e interpretativa, ancorada nos pressupostos da pesquisa-ação, na qual a prática pedagógica é concebida simultaneamente como espaço de intervenção e de produção de conhecimento. Nesse sentido, serão descritas as etapas de planejamento, aplicação e análise da sequência didática, desenvolvida com uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, a partir dos dados obtidos na pesquisa diagnóstica.

## 4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A sequência didática apresentada neste capítulo constitui em sua estrutura os objetivos de ensino e das necessidades dos alunos, considerando estratégias que favorecem a leitura crítica de textos multimodais e a reflexão sobre identidade e racismo. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, ajustes foram feitos para aprimorar as atividades, garantindo maior adequação ao contexto escolar e às demandas dos estudantes.

### 4.1 O CONTEXTO E OS INTEGRANTES DA PESQUISA

Desde o início da minha carreira como professora, compreendo a educação como um processo dialógico e transformador, capaz de intervir criticamente na realidade social, conforme defende Freire (1996). Minha escolha pela docência sempre esteve orientada pelo desejo de atuar como mediadora do conhecimento, entendendo que ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve o compromisso ético e político com a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu lugar no mundo e capazes de transformá-lo. Essa concepção é atravessada por minhas próprias experiências de vida, nas quais a educação se constituiu como elemento fundamental de transformação pessoal e social.

Atuo na rede estadual de ensino do Espírito Santo desde 2016, ministrando aulas de Língua Portuguesa, e estou vinculada à escola desta pesquisa desde 2023. Minha inserção nesse contexto escolar possibilitou um olhar atento e sensível às dinâmicas sociais, culturais e pedagógicas que atravessam o cotidiano dos estudantes. O acompanhamento da turma investigada teve início em 2024, quando os alunos cursavam o sexto ano do Ensino Fundamental, o que me permitiu construir uma relação de proximidade, escuta e diálogo, aspectos fundamentais para uma prática pedagógica comprometida com a realidade dos educandos, conforme preconiza Freire (1996) ao defender a importância do respeito aos saberes dos alunos.

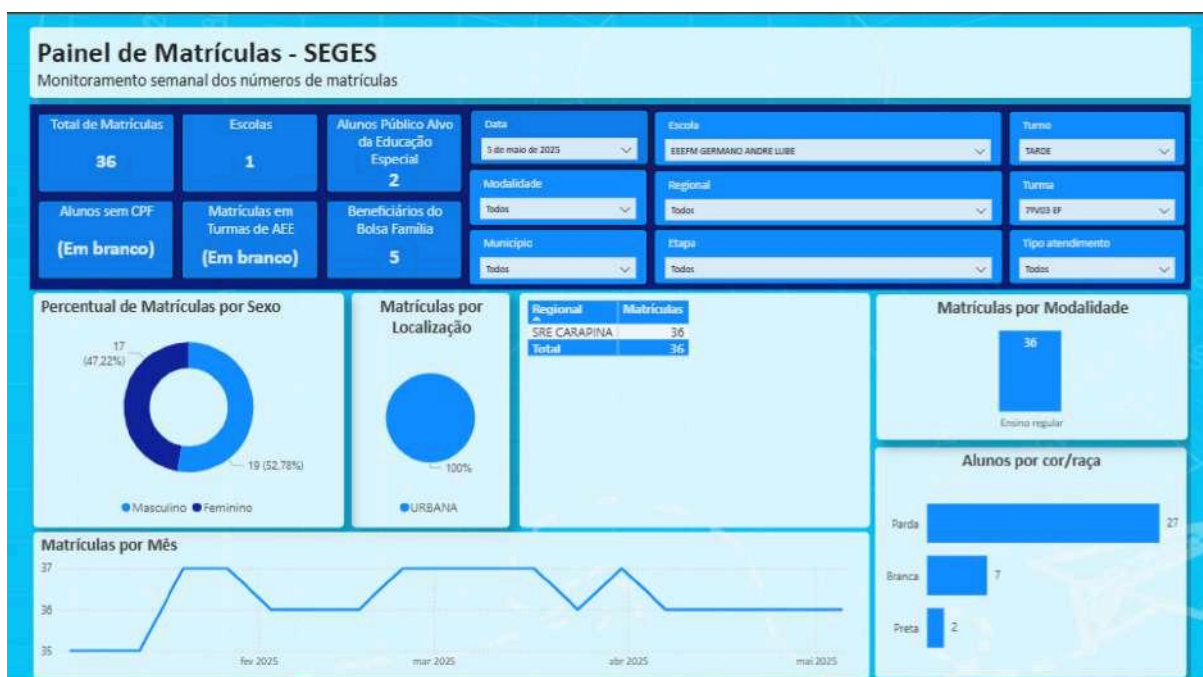
Nesse percurso, minha atuação como professora-pesquisadora se configura como um movimento contínuo de reflexão sobre a prática, no qual a sala de aula se torna espaço de investigação, diálogo e intervenção. Inspirada na perspectiva freireana, compreendo que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, de modo

que a pesquisa se constitui como possibilidade de repensar ações pedagógicas e de buscar caminhos que favoreçam uma educação emancipatória. Assim, este trabalho emerge do compromisso com uma prática educativa que valoriza a leitura, o enfrentamento das desigualdades e a construção de uma escola mais justa, democrática e antirracista.

No que se refere ao contexto, a presente pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Estadual localizada na periferia do município da Serra, no estado do Espírito Santo. A comunidade em que a escola está inserida é caracterizada por vulnerabilidade socioeconômica; entretanto, o bairro dispõe de serviços básicos, como coleta regular de lixo, rede de esgoto e posto de saúde, o que contribui para a infraestrutura mínima de atendimento à população local.

E para o desenvolvimento da pesquisa, a turma selecionada para a aplicação da proposta pedagógica era composta, inicialmente, por 36 estudantes, que apresentavam, de modo geral, um bom rendimento escolar, participação ativa nas aulas e relações interpessoais positivas. Dentre esses alunos, dois eram público-alvo da Educação Especial; no entanto, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, um deles foi remanejado para outra turma em razão da reorganização dos cuidadores disponíveis na unidade escolar. Vale pontuar, ainda, que cinco estudantes da turma eram beneficiários do Programa Bolsa Família, o que evidencia a presença de alunos em situação de vulnerabilidade social. No que se refere à composição da turma, havia 19 estudantes do sexo masculino e 17 do sexo feminino. De acordo com os dados coletados na secretaria da escola, no momento da matrícula a maioria dos estudantes se autodeclarou parda (27 alunos), seguida por alunos que se declararam brancos (7) e uma minoria que se declarou preta (2), como exemplifica o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Autodeclaração no ato da matrícula dos estudantes.



Fonte: SEGES – Secretaria de educação do Espírito Santo, 2026.

Contudo, a observação pessoal realizada indica que o número de estudantes negros aparenta ser superior ao declarado oficialmente, aspecto relevante para as discussões propostas nesta pesquisa, especialmente no que se refere às questões étnico-raciais e à construção da identidade.

Embora os episódios de racismo recreativo identificados nessa turma, a partir de observações realizadas ao longo do acompanhamento das aulas de Língua Portuguesa, tenham ocorrido de forma esporádica, sua presença não pode ser desconsiderada, uma vez que tais manifestações, ainda que pontuais, revelam a naturalização de práticas discriminatórias no cotidiano escolar. Além disso, em outras turmas da mesma escola, a ocorrência do racismo recreativo mostrou-se mais frequente e recorrente, o que reforça a compreensão de que se trata de um problema estrutural, que ultrapassa uma única turma e demanda intervenções pedagógicas mais amplas e sistemáticas no contexto escolar. Assim, a intervenção proposta assume também um caráter preventivo e formativo, ao buscar promover a reflexão crítica e o enfrentamento dessas práticas antes que se tornem mais intensas e naturalizadas.

Paralelamente, no que se refere à competência leitora, constatei que os alunos apresentam dificuldades significativas de compreensão, especialmente no reconhecimento da mensagem principal do autor e na interpretação de elementos

implícitos dos textos. Durante as aulas, tornou-se evidente que muitos estudantes se limitam à decodificação ou à leitura superficial, demonstrando insegurança ao realizar inferências, estabelecer relações entre informações e construir sentidos mais profundos. Essa fragilidade compromete o desempenho escolar e também a capacidade dos alunos de refletirem criticamente sobre temas sociais relevantes, como o racismo. Diante desse cenário, a intervenção se faz necessária ao articular o ensino sistematizado de estratégias de leitura com a discussão de questões étnico-raciais, possibilitando o desenvolvimento simultâneo da compreensão leitora e da consciência crítica, em consonância com uma proposta de educação antirracista.

#### 4. 2. PANORAMA DE AUTODECLARAÇÃO RACIAL NO ESPÍRITO SANTO

No contexto das pesquisas populacionais brasileiras, a classificação por raça/cor constitui um importante instrumento para a análise das desigualdades sociais e raciais. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), responsável pela realização do Censo Demográfico, essa categorização baseia-se na autodeclaração dos indivíduos e contempla cinco categorias principais: branco, preto, pardo, indígena e amarelo. Tais categorias não se restringem a aspectos fenotípicos, mas dialogam com construções históricas e sociais que influenciam as condições de vida da população. Nesse sentido, a coleta e a análise desses dados permitem compreender melhor a distribuição de oportunidades e desigualdades no país, subsidiando políticas públicas e pesquisas acadêmicas voltadas à promoção da equidade racial.

Quadro 4 – Conceitos e definições de raça de acordo com o IBGE.

Categorias de cor ou raça	
COR OU RAÇA	DEFINIÇÃO
1 – Branca	Para a pessoa que se declarar branca.
2 – Preta	Para a pessoa que se declarar preta.
3 – Amarela	Para a pessoa de origem oriental: japonesa, chinesa, coreana, etc.
4 – Parda	Para a pessoa que se declarar parda ou que se identifique com mistura de duas ou mais opções de cor ou raça, incluindo branca, preta, parda e indígena.
5 – Indígena	Para a pessoa que se declarar indígena ou índia. Esta classificação se aplica tanto aos indígenas que vivem em terras indígenas, como aos que vivem fora delas, inclusive em áreas quilombolas.

Fonte: Manual de entrevista do censo demográfico, 2022, p. 40.

Nessa perspectiva, a análise dos dados relativos à cor e raça, tanto em nível macro quanto no contexto específico da pesquisa, constitui um elemento fundamental para a compreensão do perfil dos estudantes envolvidos e para a interpretação dos resultados obtidos ao longo da intervenção pedagógica. Os dados do Censo Demográfico de 2022 indicam que o estado do Espírito Santo apresenta uma população majoritariamente parda (49,79%), seguida por indivíduos que se autodeclararam brancos (38,59%) e pretos (11,31%) segundo os dados do IBGE (2022).

Tabela 1 – Panorama da autodeclaração de jovens no estado do Espírito Santo.

Censo 2022	Idade	Total Pop. ES	Cor e Raça				
			Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Espírito Santo	Total ES	3833643	1479275	429680	4268	1908803	11617
	% ES	100%	38,59%	11,31%	0,11%	49,79%	0,30%
	Total Faixa Etária 12 a 21	509656	170087	56993	522	280366	1684
	% Total Faixa Etária 12 a 21	100%	33,37%	11,18%	0,10%	55,01%	0,33%

Fonte: Iases, 2024, p. 23.

No recorte municipal, os dados referentes ao município da Serra reforçam essa tendência, sobretudo quando considerada a população jovem, faixa etária que corresponde ao público-alvo desta pesquisa. De acordo com o IBGE (2022), 60,18% dos jovens entre 12 e 21 anos do município se autodeclararam pardos, 25,18% brancos e 14,28% pretos. A expressiva presença de jovens pardos e pretos no município evidencia um contexto escolar atravessado por questões raciais que incidem diretamente nas experiências sociais e educacionais dos estudantes, aspecto relevante para a análise das práticas discursivas observadas durante a aplicação da sequência didática.

Tabela 2 – Panorama da autodeclaração de jovens no município de Serra-ES.

Censo 2022	Idade	Total Pop. ES	Cor e Raça				
			Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Serra	Total Município	520653	148810	76079	849	293582	1326
	% Município	100%	29%	15%	0,16%	56%	0,25%
	Total Faixa Etária 12 a 21	72878	18351	10408	115	43861	143
	% Total Faixa Etária 12 a 21	100%	25,18%	14,28%	0,16%	60,18%	0,20%

Fonte: Iases, 2024, p. 23.

Os dados coletados junto à secretaria da escola, no momento da matrícula, revelam que a composição racial da turma investigada dialoga com o perfil demográfico do município. A maioria dos estudantes se autodeclarou parda (27 alunos), seguida por alunos que se declararam brancos (7) e uma minoria que se declarou preta (2). Essa distribuição confirma a predominância da categoria parda, observada tanto em nível estadual quanto municipal, e oferece subsídios importantes para a análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa.

Contudo, a presença reduzida de estudantes que se autodeclararam pretos, quando comparada aos dados do município da Serra, constitui um elemento relevante para a análise, uma vez que aponta para possíveis processos de invisibilização, silenciamento ou dificuldades de autoidentificação racial no contexto escolar. Esses dados fornecem elementos para compreender as falas, posicionamentos e interpretações mobilizadas pelos estudantes durante as atividades de leitura crítica e, especialmente, durante o júri simulado, no qual emergiram discursos que revelam diferentes níveis de compreensão sobre racismo, discriminação e desigualdades raciais.

Dessa forma, a análise dos dados de cor e raça, articulada aos dados empíricos produzidos na pesquisa, permite situar a turma investigada em um contexto social mais amplo, oferecendo uma base consistente para a interpretação dos resultados apresentados nas seções seguintes. Esses dados caracterizam o grupo pesquisado, contribuindo para a compreensão das práticas discursivas observadas, aspecto que será aprofundado no capítulo de discussão dos resultados.

#### 4.3 QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Inicialmente, com o intuito de avaliar a compreensão leitora dos estudantes antes da intervenção, foi aplicado um questionário de diagnóstico previamente à sequência didática. Esse instrumento teve como objetivos verificar o nível de compreensão leitora dos alunos diante de um texto. As respostas obtidas permitiram, por um lado, analisar a compreensão da leitura diante dos textos trabalhados e, por outro, estabelecer um ponto de partida para acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo da SD. No quadro abaixo, seguem as questões elaboradas para o formulário:

**Questionário de Diagnóstico da Competência Leitora**

1. **Com que frequência você lê no seu dia a dia?**
  - Diariamente
  - Algumas vezes por semana
  - Raramente
  - Nunca
  
2. **Quanto tempo, em média, você dedica à leitura por dia?**
  - Menos de 15 minutos
  - Entre 15 e 30 minutos
  - Entre 30 minutos e 1 hora
  - Mais de 1 hora
  
3. **Que tipos de texto você lê fora da escola? (pode marcar mais de uma opção)**
  - Livros de ficção
  - Livros de não ficção
  - Revistas ou jornais
  - Histórias em quadrinhos ou mangás
  - Textos na internet (blogs, redes sociais, etc.)
  - Outros: \_\_\_\_\_
  
4. **Você tem o hábito de buscar livros ou materiais para ler por conta própria?**
  - Sim, frequentemente
  - Às vezes
  - Raramente
  - Nunca
  
5. **Você consegue identificar o tema principal de um texto que lê?**
  - Sempre
  - Quase sempre
  - Às vezes
  - Nunca
  
6. **Como você lida com palavras ou trechos que não entende em um texto?**
  - Procuro no dicionário ou na internet
  - Pergunto para alguém
  - Tento entender pelo contexto
  - Ignoro e sigo lendo

**7. Você consegue fazer conexões entre o texto e seus conhecimentos ou experiências pessoais?**

- Sempre
- Frequentemente
- Quase sempre
- Raramente
- Nunca

**8. Você já teve dificuldade para entender o significado de um texto longo?**

- Sim, frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

**9. Você costuma reler o texto para melhorar a compreensão?**

- Sim, sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

**10. Quais aspectos de um texto você acha mais difíceis de compreender?**

- Palavras desconhecidas
- Ideias implícitas (escondidas)
- Estrutura do texto
- Relações entre as ideias
- Outros: \_\_\_\_\_

**11. Você sabe o que são estratégias de leitura (caminhos para facilitar a leitura)? Se sim, você já utilizou alguma estratégia para compreender melhor o texto? (pode marcar mais de uma opção)**

- Fazer anotações
- Destacar palavras-chave
- Fazer resumos
- Criar perguntas sobre o texto
- Não uso estratégias

**12. Você sabe identificar as informações explícitas (claras) e implícitas (escondidas) em um texto?**

- Sim, sempre consigo
- Consigo às vezes
- Tenho dificuldade

Não sei a diferença entre explícito e implícito

**13. Você já realizou inferências (dedução sobre o desconhecido) em um texto para entender algo que não estava claramente escrito?**

Sim, frequentemente

Às vezes

Raramente

Nunca

**14. Você consegue diferenciar a opinião do autor dos fatos apresentados no texto?**

Sim, com facilidade

Às vezes

Tenho dificuldade

Nunca tentei fazer isso

**15. O que mais te motiva a ler?**

Descobrir algo novo

Entretenimento (diversão)

Obrigações escolares

Outros: \_\_\_\_\_

**16. Que tipo de leitura você gostaria de fazer mais na escola?**

Literatura clássica

Literatura contemporânea

Textos jornalísticos

Textos informativos ou científicos

Outros: \_\_\_\_\_

**17. Você se sente à vontade para discutir ou compartilhar sua opinião sobre os textos que lê?**

Sim, sempre

Às vezes

Tenho vergonha

Não gosto de fazer isso

**18. Como você avalia a importância da leitura em sua vida?**

Muito importante

Importante

Pouco importante

Sem importância

**19. Como você avalia sua habilidade de leitura atualmente?**

Muito boa

- Boa
- Regular
- Ruim

**20. O que você acha que pode te ajudar a melhorar sua leitura?**

- Praticar mais leitura por conta própria
- Participar de atividades que envolvam leitura na escola
- Receber dicas e estratégias de leitura
- Outros: \_\_\_\_\_

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

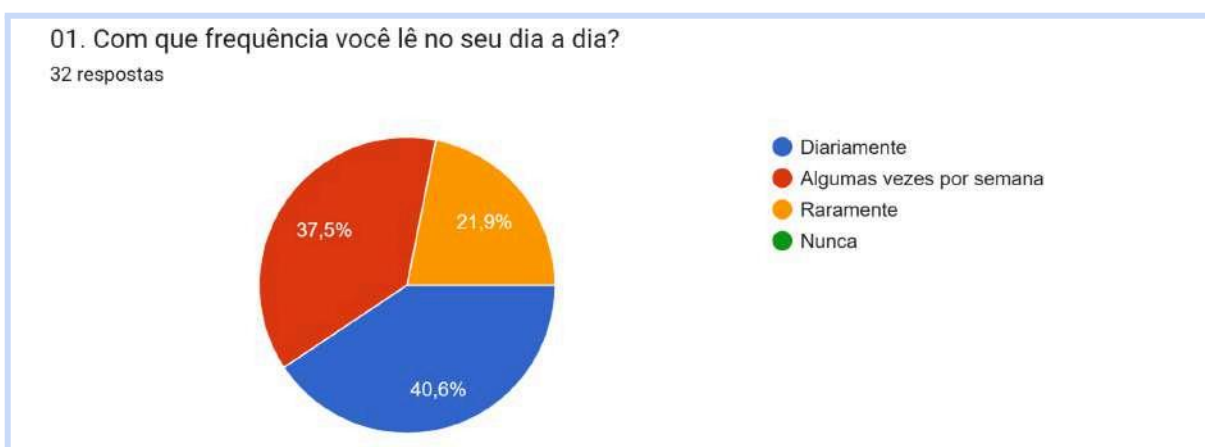
#### 4.3.1 Análise do resultado do questionário diagnóstico

O questionário aplicado teve como objetivo compreender os hábitos, interesses e dificuldades de leitura dos alunos, a fim de orientar o planejamento das atividades pedagógicas. A seguir, apresenta-se a análise dos resultados.

#### 4.3.2 Frequência e tempo dedicado à leitura

A maioria dos alunos declarou ler diariamente (40,6%) ou algumas vezes por semana (37,5%), o que revela uma presença significativa da leitura no cotidiano estudantil. Apenas 21,9% afirmaram ler raramente, e nenhum aluno respondeu que nunca lê (ver Gráfico 2).

Gráfico 2 – Frequência de leitura dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Quanto ao tempo dedicado à leitura, houve uma distribuição equilibrada entre as faixas de tempo: 25% leem entre 30 minutos e 1 hora, 28,1% mais de 1 hora, enquanto 46,9% leem menos de 30 minutos por dia (ver Gráfico 3). Esses dados indicam que, embora muitos alunos leiam com certa frequência, o tempo investido ainda pode ser ampliado.

Gráfico 3 – Tempo de leitura diária



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

#### 4.3.3 Tipos de leitura realizados fora da escola

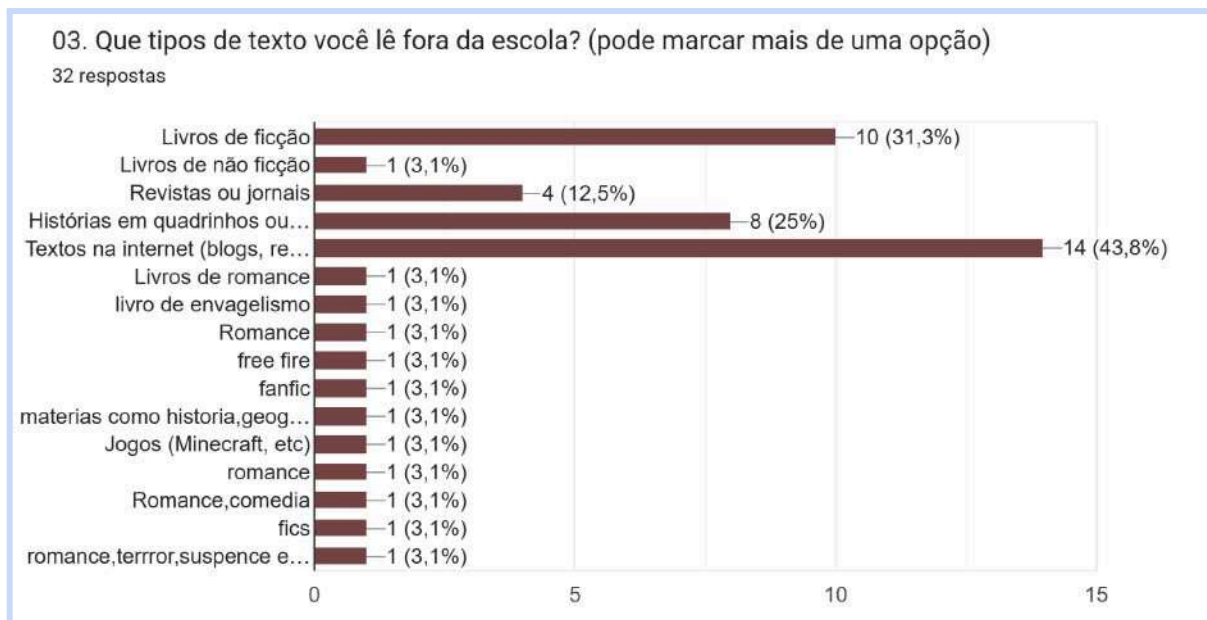
Os gêneros mais lidos pelos alunos são textos da Internet (43,8%), livros de ficção (31,3%) e histórias em quadrinhos e mangás (25%) (ver Gráfico 4). Isso demonstra o interesse dos estudantes por textos multimodais e narrativas ficcionais, que podem ser explorados pedagogicamente para desenvolver a competência leitora. Além disso, várias respostas abertas mencionaram romances, *fanfics*, jogos e leituras religiosas, apontando uma diversidade de gostos e afinidades com textos digitais e narrativos.

O resultado apresentado dialoga com a concepção de leitura adotada nesta pesquisa, que a compreende como um processo ativo, sócio-interacional e situado de construção de sentidos. Nessa perspectiva, ler não se reduz à decodificação de signos linguísticos, mas envolve a mobilização de conhecimentos prévios, a formulação e verificação de hipóteses, a realização de inferências e o monitoramento da própria compreensão, conforme propõe Isabel Solé (1998).

Desse modo, a leitura é entendida, neste estudo, como uma prática social, na qual os sentidos são construídos na interação entre leitor, texto e contexto, sendo

orientada por objetivos específicos e atravessada por dimensões culturais, ideológicas e históricas.

Gráfico 4 – Interesses de leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

#### 4.3.4 Interesse e autonomia na leitura

Apenas 25% afirmaram buscar livros com frequência, enquanto 40,6% fazem isso às vezes (*ver Gráfico 5*). Esse dado mostra que há um grupo que demonstra autonomia leitora, mas também há espaço para incentivar o engajamento pessoal, especialmente entre os 28,1% que buscam raramente e os 6,3% que nunca o fazem.

Gráfico 5 – Iniciativa



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

### 4.3.5 Compreensão e estratégias de leitura

No que se refere à compreensão textual, 62,5% dos alunos afirmam conseguir identificar o tema principal de um texto sempre ou quase sempre (ver Gráfico 6). Entretanto, 72,4% reconhecem ter dificuldade com palavras desconhecidas, o que evidencia a necessidade de atividades voltadas ao enriquecimento lexical e ao uso de estratégias para lidar com essas situações.

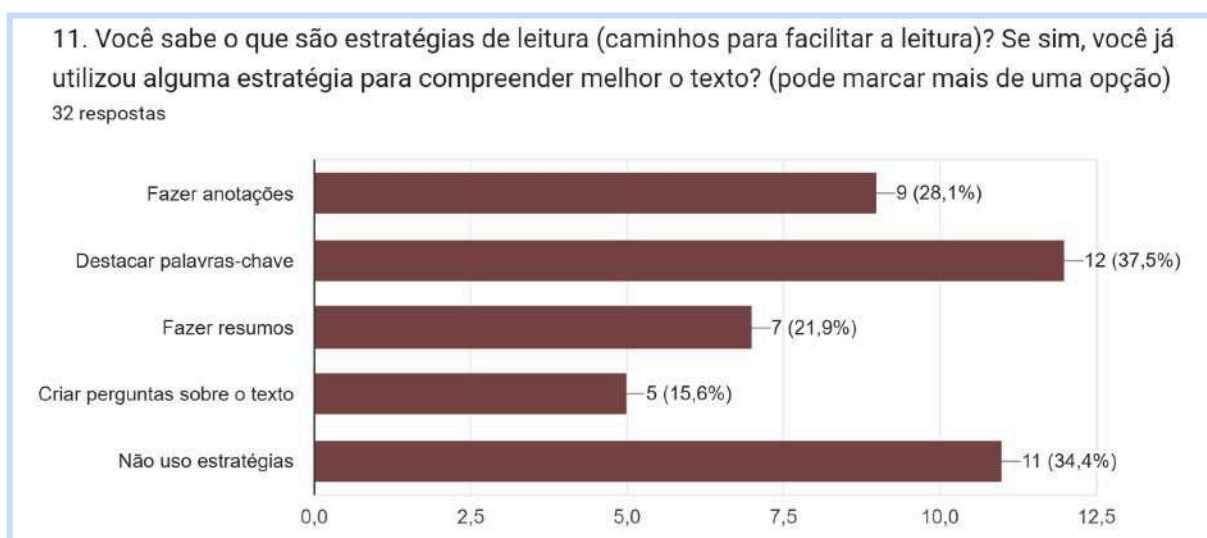
Gráfico 6 – Identificação do tema



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Sobre o uso de estratégias de leitura, 37,5% dos alunos afirmam destacar palavras-chave, 28,1% fazem anotações e 21,9% produzem resumos; por outro lado, 34,4% declaram não utilizar nenhuma estratégia (ver Gráfico 7). Esses dados evidenciam a necessidade de um ensino explícito das estratégias de leitura, de modo a favorecer não apenas sua utilização, mas também a tomada de consciência por parte dos alunos acerca dos procedimentos que mobilizam ao ler. Nessa direção, conforme Solé (1998), o desenvolvimento da compreensão leitora está diretamente relacionado à capacidade do leitor de monitorar e regular o próprio processo de leitura, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que tornem essas estratégias conscientes.

Gráfico 7 – Conhecimento de estratégias de leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

#### 4.3.6 Inferência, interpretação e opinião

A maioria dos alunos afirma conseguir, às vezes, identificar informações implícitas (81,3%) e realizar inferências (48,3%), o que indica que essas habilidades ainda se encontram em processo de consolidação (ver Gráfico 8). Além disso, 55,2% relatam que conseguem, em algumas situações, diferenciar a opinião do autor dos fatos, o que evidencia a necessidade de intensificar o trabalho com a leitura crítica por meio de práticas pedagógicas mais consistentes e intencionais.

Gráfico 8 – Identificação de informações explícitas e implícitas



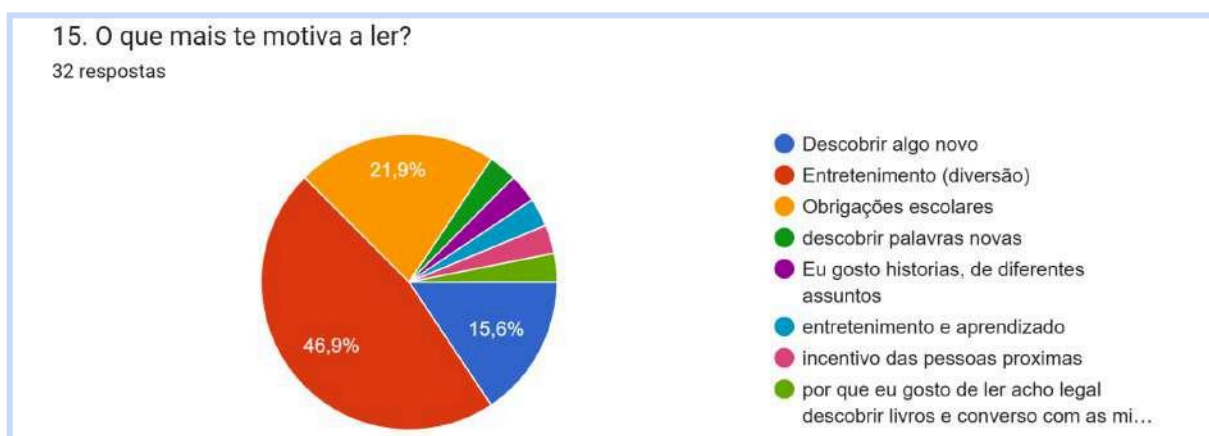
Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O predomínio da resposta “às vezes” (83,4%) pode indicar tanto um domínio parcial quanto incerteza dos estudantes sobre o que conta como “informação explícita”. Assim, além de sinalizar fragilidades na compreensão, o resultado sugere a importância de trabalhar também a metalinguagem (explicitar a diferença entre explícito/implícito) e de observar essa habilidade em situações de leitura efetiva, para além da autopercepção declarada no formulário.

#### 4.3.7 Motivação e preferências de leitura

Quando questionados sobre o que mais os motiva a ler, 46,9% responderam que leem por entretenimento, enquanto 15,6% buscam descobrir algo novo e 21,9% leem por obrigações escolares (ver Gráfico 9). Isso reforça a importância de tornar as atividades de leitura mais atrativas e conectadas aos interesses dos alunos.

Gráfico 9 – Motivação



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Em relação aos gêneros desejados para leitura escolar, 34,4% preferem literatura clássica, seguidos por 31,3% que desejam textos informativos e científicos e 15,6% que optam por literatura contemporânea (ver Gráfico 10). As respostas abertas por meio da alternativa “Outros” destacaram o interesse por romances, quadrinhos, mangás e animes, sugerindo o potencial de integrar essas leituras ao currículo.

Gráfico 10 – Leitura no ambiente escolar

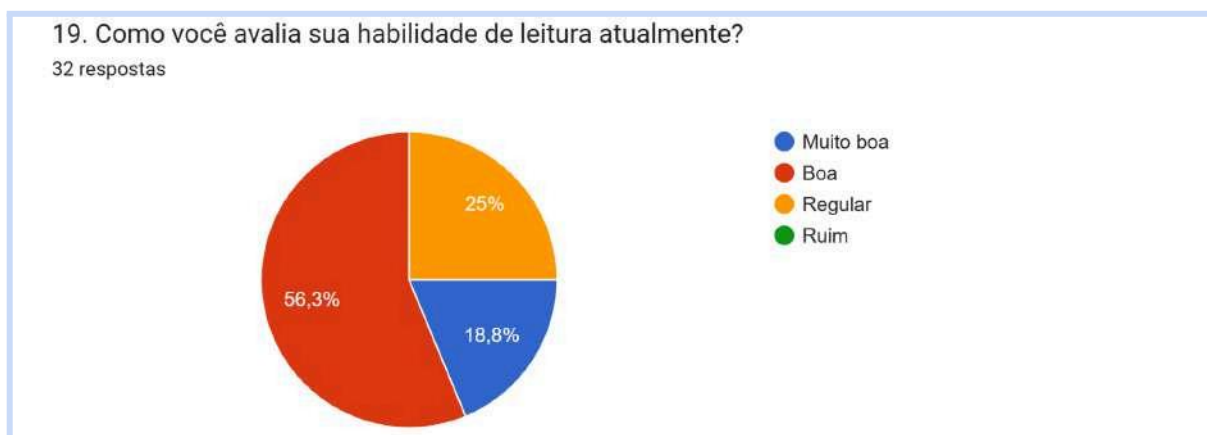


Fonte: Elaborado pela autora (2026).

#### 4.3.8 Autoavaliação e percepção sobre a leitura

A maioria dos alunos considera a leitura importante (48,3%) ou muito importante (37,9%), e avalia sua própria habilidade leitora como boa (56,3%) ou muito boa (18,8%) (ver Gráfico 11). Isso demonstra uma percepção positiva da leitura e de suas próprias capacidades, o que pode ser um ponto de partida motivador para o desenvolvimento de práticas leitoras mais críticas.

Gráfico 11 – Habilidade de leitura



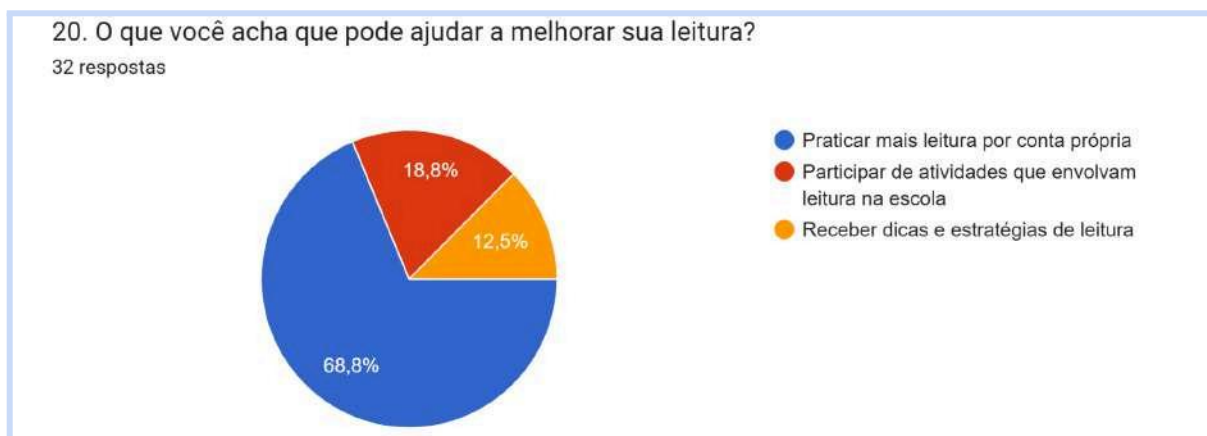
Fonte: Elaborado pela autora (2026).

#### 4.3.9 Fatores que podem melhorar a leitura

Por fim, 68,8% acreditam que praticar mais leitura por conta própria é a melhor forma de melhorar, enquanto 18,8% destacam a importância de atividades escolares de leitura e 12,5% mencionam o uso de estratégias de leitura (ver Gráfico

12). As respostas abertas reforçam o desejo de ter mais momentos de leitura na biblioteca e maior diversidade de livros, mostrando que o espaço escolar ainda é visto como um local de incentivo à formação leitora.

Gráfico 12 – Como melhorar a competência leitora



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os dados revelam um público leitor com interesse em textos narrativos, digitais e multimodais, que já possui certa frequência de leitura, mas ainda carece de orientação estratégica e aprofundamento interpretativo. As práticas pedagógicas devem, portanto, valorizar os interesses dos estudantes – especialmente os gêneros ficcionais e midiáticos – e promover o uso consciente de estratégias de leitura, como inferência, análise de ideias implícitas e diferenciação entre fato e opinião.

Diante desses resultados, conclui-se que a pesquisa diagnóstica realizada assume papel central na organização e no desenvolvimento deste estudo, ao oferecer um conjunto de contribuições que orientam a intervenção e a análise dos dados. Em primeiro lugar, ela delimita um retrato inicial dos hábitos, interesses e dificuldades de leitura dos alunos, a partir das 32 respostas obtidas, constituindo-se como referência para a interpretação dos dados gerados ao longo da sequência didática. Além disso, sustenta a justificativa para o foco no ensino de estratégias de leitura, ao evidenciar que, embora alguns estudantes mencionem utilizar certos procedimentos, há a necessidade de um trabalho mais explícito e orientado.

A análise diagnóstica também permite identificar fragilidades prioritárias, especialmente a recorrência da alternativa “às vezes”, o que indica instabilidade na mobilização das habilidades leitoras e aponta para a necessidade de maior investimento formativo. Ao mesmo tempo, os dados evidenciam a predominância do

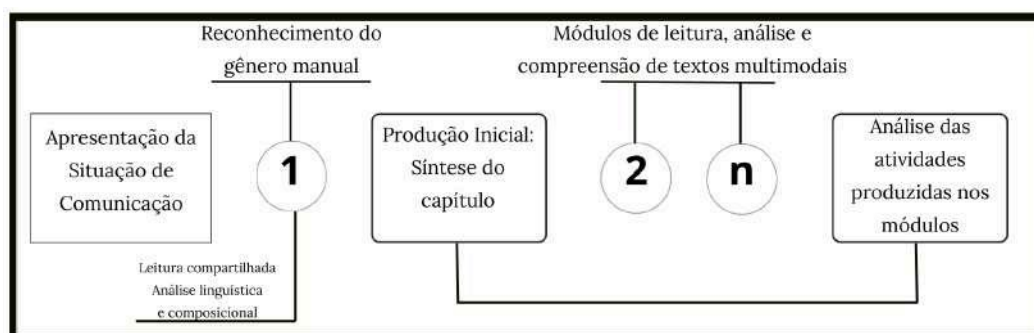
contato dos alunos com textos multimodais e digitais, o que fundamenta a escolha desses gêneros como ponto de partida para a proposta didática, aproximando a escola das práticas sociais contemporâneas de leitura.

Ademais, o diagnóstico orienta o desenho das atividades da sequência didática, característica da pesquisa-ação, ao indicar caminhos mais adequados para a intervenção pedagógica. Também contribui para a definição de critérios e indicadores de análise dos resultados, direcionando o olhar para aspectos relevantes a serem observados qualitativamente. Por fim, cumpre uma função estruturante ao garantir a coerência interna do estudo, articulando de forma consistente o problema de pesquisa, a proposta de intervenção e os procedimentos de análise.

#### 4.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADAPTADA

Após a aplicação do questionário, foi proposta a SD que está organizada em módulos que articulam leitura, análise crítica, compreensão e produção com base em textos multimodais, tendo como eixo temático o enfrentamento ao racismo e a valorização das identidades negras. Cada módulo foi elaborado com foco em uma estratégia de leitura, conforme proposto por Solé (1998), e contempla momentos de interação oral, leitura compartilhada, compreensão textual e produção. Ao longo dos módulos, os alunos foram convidados a refletir sobre conceitos fundamentais como racismo, discriminação, identidade e resistência, por meio de gêneros como o relato pessoal, *memes*, *charges*, tirinhas e reportagens. A organização modular permitiu um trabalho progressivo, em que os estudantes desenvolvessem habilidades de leitura, ampliando sua consciência crítica e identitária frente às questões raciais presentes em sua realidade. A seguir, um esboço do que foi pensado para a SD.

Figura 3 – Sequência didática adaptada



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

#### 4.4.1 Apresentação da situação de comunicação

A apresentação da situação de comunicação da sequência didática ocorreu de forma dialogada e contextualizada, com o objetivo de tornar os estudantes sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Inicialmente, expliquei à turma o tema que seria trabalhado ao longo das aulas, destacando a relação entre leitura, textos multimodais e o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar. Em seguida, apresentei, de maneira clara e acessível, as etapas da sequência didática, explicitando o que seria desenvolvido em cada momento, os gêneros textuais que seriam explorados e as atividades previstas. Também foram esclarecidos os objetivos de aprendizagem, enfatizando a importância da participação, da escuta respeitosa e do posicionamento crítico durante as discussões. Ao final, abri espaço para que os alunos expressassem dúvidas, expectativas e comentários, favorecendo a compreensão da proposta e o engajamento da turma desde o início da sequência.

#### 4.4.2 Módulo de reconhecimento

**1º Momento:** conhecendo o manual antirracista.

**Estratégia de leitura:** formulação de hipóteses.

**Objetivo:** explorar a capa e o índice para levantar hipóteses sobre o conteúdo.

**Duração:** 1 aula de 50 minutos.

**Descrição:** Este módulo busca familiarizar os alunos com o livro, estimulando a curiosidade e a formulação de hipóteses sobre o conteúdo. A análise da capa e do índice ajuda a criar expectativas e a contextualizar o tema.

**Passo a passo:**

**1. Análise da capa:** projetar ou distribuir cópias com a imagem da capa de “O Pequeno Manual Antirracista”. Pedir que os alunos observem cores, título, ilustrações e outros elementos visuais. Estimular a turma com perguntas: “Pelo título, sobre o que acham que o livro trata? Por que um “manual” seria importante nesse contexto?”

**2. Leitura do sumário:** ler o índice do livro em voz alta. Pedir que os alunos identifiquem os capítulos que chamam mais atenção e expliquem suas escolhas. Exemplo: “Por que o capítulo “Informe-se sobre o racismo” pode ser importante?”

**2º momento:** explorando os capítulos.

**Estratégia de leitura:** leitura compartilhada.

**Objetivo:** desenvolver compreensão e interpretação crítica.

**Duração:** 5 aulas de 50 minutos.

**Descrição:** Este módulo aprofunda a leitura do livro, incentivando a interação e a reflexão crítica. A leitura em duplas e o debate coletivo ajudam os alunos a relacionar o conteúdo com suas próprias experiências. A introdução dos conceitos-chave antes da leitura garante que os alunos tenham instrumentos teóricos e linguísticos para identificar e discutir o racismo ao longo das atividades. A roda de conversa, por sua vez, oportuniza o compartilhamento de ideias e experiências, promovendo uma aprendizagem significativa e coletiva, ao mesmo tempo que serve como instrumento de avaliação diagnóstica e processual da compreensão leitora.

**Passo a passo:**

**1. Introdução dos conceitos:** antes da leitura dos capítulos, serão discutidos coletivamente conceitos fundamentais como racismo, racismo estrutural, discriminação racial e preconceito racial. A proposta é apresentar esses termos de forma contextualizada, utilizando exemplos do cotidiano, de modo a facilitar a compreensão dos alunos e prepará-los para a leitura crítica da obra.

**2. Leitura em trios:** dividir a turma em trios e sortear os capítulos do livro. Orientar os alunos a sublinharem palavras ou trechos que considerarem importantes.

**3. Primeira produção (síntese do capítulo):** a partir da leitura, os alunos deverão produzir uma síntese do capítulo sorteado pelo grupo.

**4. Roda de conversa e debate coletivo:** após a leitura e a produção da síntese, organizar uma roda de conversa com toda a turma, na qual cada trio apresentará oralmente um breve resumo do capítulo lido, destacando os principais pontos compreendidos. Serão feitas perguntas orientadoras como: “Para o grupo, o que é racismo? Qual é o conceito de branquitude segundo a autora? Quais os tipos de racismo que o grupo conhece? Qual é o racismo que mais acontece em nossa escola?” Esse momento será essencial para avaliar a compreensão dos alunos de forma formativa, observando sua capacidade de interpretação, articulação de ideias e envolvimento com a temática.

#### 4.4.3 Módulo 1: Relato pessoal

**Módulo 1:** refletindo sobre identidade e racismo.

**Estratégia de leitura:** motivação

**Objetivo:** introduzir o tema da identidade e estimular o interesse pelo texto.

**Duração:** 4 aulas de 50 minutos.

**Descrição:** Este módulo visa despertar a curiosidade dos alunos sobre o tema da identidade, preparando-os para as discussões sobre racismo. A atividade da árvore de digitais permite uma reflexão pessoal e coletiva, criando um ambiente de acolhimento e troca.

**Passo a passo:**

**1. Exibição de vídeo:** apresentar um vídeo curto (3-5 minutos) sobre identidade, diversidade e cultura brasileira. O vídeo sugerido é o relato pessoal de Sandra, uma líder quilombola que aborda a importância da identidade, riqueza cultural e as diferenças que compõem o Brasil.

**2. Roda de conversa:** promover um debate, com perguntas reflexivas, como por exemplo, “Durante a narrativa, Sandra fala sobre sua ascendência negra e indígena e as dificuldades em ter esse reconhecimento formal. De que forma essa mistura de origens contribui para a construção da sua autoidentidade e para o resgate cultural da comunidade?” Incentivar os alunos a compartilharem experiências pessoais e percepções sobre identidade.

**3. Atividade prática (Árvore de Digitais):** desenhar um tronco de uma árvore em um papel cenário e com tintas coloridas, cada aluno usará suas digitais (dedos) para criar uma árvore, escolhendo cores que representam como se identificam (branco, pardo, preto, amarelo...).

#### 4.4.4 Módulo 2: Meme

**Módulo 2:** análise e compreensão de *memes*, charges e tirinhas.

**Estratégia de leitura:** formulação de hipóteses.

**Objetivo:** desenvolver a leitura crítica de textos visuais e multimodais, compreendendo como o humor, a ironia e a linguagem visual podem ser utilizados como formas de crítica social e denúncia do racismo.

**Duração:** 4 aulas de 50 minutos.

**Descrição:** Este módulo busca aprofundar a leitura crítica de gêneros visuais que circulam amplamente em ambientes digitais. O foco será a análise dos sentidos produzidos pela articulação entre linguagem verbal e visual, para que os alunos compreendam como esses gêneros podem expressar críticas sociais de forma criativa. Após a reflexão, será proposta a produção de um *meme* antirracista.

**Passo a passo:**

**1. Apresentação de materiais:** mostrar *memes*, charges e tirinhas que abordam o racismo, a identidade negra e a desigualdade racial.

**2. Atividade de leitura e compreensão:** os alunos farão a leitura coletiva dos materiais apresentados, com foco na formulação de hipóteses sobre o sentido de cada texto. Em seguida, serão orientados a responder questões, como por exemplo: “O que torna um *meme* engraçado para você? Há algum exagero, brincadeira ou zombaria presente nas imagens? Como essa forma de humor pode fazer uma pessoa se sentir?”

**3. Verificação da compreensão:** a leitura dos materiais será feita em voz alta, e as respostas às perguntas serão discutidas oralmente em sala. Anotar no quadro as hipóteses levantadas pelos alunos, retomando os textos sempre que necessário, para verificar se houve compreensão coletiva e/ou necessidade de ajustes interpretativos.

**4. Produção de um *meme* antirracista:** após responderem as questões levantadas, com a utilização de aparelhos *chromebooks* e o aplicativo *Canva*, os alunos deverão produzir um *meme* antirracista.

#### 4.4.5 Módulo 3: Reportagem

**Módulo 3:** leitura e análise de reportagem multimodal e produção de um júri simulado.

**Estratégia de leitura:** verificação e ajuste de hipóteses.

**Objetivo:** analisar como a multimodalidade contribui para a compreensão do racismo estrutural, por meio da verificação e ajustes de hipóteses.

**Duração:** 6 aulas de 50 minutos.

**Descrição:** Este módulo reforça a importância da multimodalidade na comunicação, mostrando como diferentes elementos podem se complementar para transmitir uma mensagem complexa.

**Passo a passo:**

- 1. Apresentação da reportagem:** apresentar uma reportagem multimodal sobre racismo estrutural.
- 2. Leitura guiada:** destacar elementos como manchete, imagens, vídeos e depoimentos. Perguntar: como os diferentes elementos presentes na notícia ajudam a compreender o tema?
- 3. Atividade prática:** dividir a turma em grupos e solicitar que os alunos produzam um júri simulado que permita a reflexão como o racismo é apresentado/abordado no texto lido. Após a elaboração, será feita a apresentação da produção.

#### 4.5 MÓDULOS: COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para possibilitar a análise do desenvolvimento da competência leitora e da ampliação da consciência crítica dos estudantes ao longo da sequência didática, foram coletados diferentes dados durante o processo de intervenção pedagógica. Esses registros permitem compreender os avanços alcançados pelos alunos e também os desafios enfrentados ao longo das atividades, oferecendo subsídios para uma análise qualitativa das práticas desenvolvidas e dos efeitos da proposta no contexto investigado. A partir desses dados, torna-se possível examinar de que maneira as estratégias de leitura, os gêneros multimodais e as discussões sobre racismo contribuíram para a formação de leitores mais críticos e conscientes.

##### 4.5.1 Produção Inicial

Como parte do processo de coleta e análise dos dados, a produção inicial da síntese do livro “Pequeno Manual Antirracista” constituiu-se como um importante instrumento para compreender os conhecimentos prévios dos alunos, bem como suas habilidades iniciais de leitura, compreensão e interpretação textual. Essa atividade permitiu observar de que maneira os estudantes mobilizavam informações explícitas e implícitas do texto, selecionavam ideias principais e articulavam os conceitos apresentados pela autora, especialmente aqueles relacionados ao racismo e às desigualdades raciais. Além disso, a produção inicial da síntese possibilitou identificar dificuldades recorrentes na organização das ideias e na construção de

sentidos, servindo como parâmetro para a comparação com as produções posteriores e para a análise dos avanços decorrentes da intervenção pedagógica.

As análises foram organizadas a partir das categorias apresentadas a seguir, fundamentadas nos pressupostos teóricos de Solé (1998) sobre estratégias de leitura. Com base nessa referência, foi elaborado um ranqueamento em quatro níveis (1, 2, 3 e 4), construído como instrumento analítico da pesquisa, a fim de tornar observáveis os diferentes graus de mobilização das estratégias leitoras pelos alunos. Esses níveis não constam de forma literal na obra da autora, mas configuram uma adaptação metodológica coerente com sua perspectiva teórica, permitindo avaliar progressivamente desde manifestações mais iniciais e superficiais das estratégias até usos mais autônomos, críticos e articulados durante as práticas de leitura desenvolvidas na sequência didática.

Quadro 5 – Categorias de análise da produção inicial

<b>Categoria</b>	<b>Nível 1 – Incipiente</b>	<b>Nível 2 – Básico</b>	<b>Nível 3 – Proficiente</b>	<b>Nível 4 – Avançado</b>
<b>Ativação de conhecimentos prévios</b>	Não mobiliza conhecimentos anteriores ou apresenta comentários desconectados do tema.	Apresenta referência vaga a experiências ou conhecimentos de mundo, sem relação clara com o texto.	Relaciona o tema do texto a experiências ou saberes prévios de forma pertinente.	Integra conhecimentos prévios de forma crítica, ampliando a compreensão do tema.
<b>Antecipação temática</b>	Não demonstra compreensão do tema central.	Indica parcialmente o tema, com imprecisões.	Identifica corretamente o tema principal do texto.	Identifica o tema e explicita problemáticas sociais envolvidas.
<b>Definição de expectativas de leitura</b>	Não evidencia propósito ou foco na leitura.	Demonstra compreensão limitada do objetivo do texto.	Reconhece a finalidade comunicativa do texto.	Explicita o propósito do texto e seus possíveis efeitos sociais.
<b>Localização de informações explícitas</b>	Não recupera informações centrais do texto.	Recupera poucas informações, de modo fragmentado.	Seleciona informações principais de forma adequada.	Seleciona e organiza informações essenciais com clareza e precisão.
<b>Construção de inferências</b>	Não realiza inferências ou apresenta interpretações equivocadas.	Realiza inferências simples, pouco desenvolvidas.	Produz inferências coerentes com o texto e o contexto.	Elabora inferências complexas, articulando pistas textuais e contexto social.
<b>Relações intratextuais</b>	Apresenta ideias desconexas, sem articulação interna.	Estabelece poucas relações entre partes do texto.	Relaciona adequadamente informações ao longo do texto.	Articula diferentes partes do texto de forma coesa e integrada.
<b>Síntese das ideias principais</b>	Não consegue resumir o texto ou apresenta cópia literal.	Resume parcialmente, com excesso de detalhes ou omissões importantes.	Sintetiza as ideias principais de forma coerente.	Produz síntese clara, organizada e hierarquizada das informações.
<b>Posicionamento crítico</b>	Não expressa opinião ou apresenta juízo desconectado do texto.	Expressa opinião simples, pouco fundamentada.	Apresenta posicionamento coerente com base no texto.	Elabora posicionamento crítico fundamentado, considerando implicações sociais.
<b>Relação texto– contexto social</b>	Não relaciona o texto a contextos sociais mais amplos.	Faz relação superficial com a realidade.	Relaciona o texto a questões sociais pertinentes.	Amplia a discussão para dimensões sociais, históricas ou culturais.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) a partir dos estudos de Solé (1998).

A seguir, as sínteses produzidas pelo grupo e sua respectiva análise:

Quadro 6 – Análise da produção inicial

<b>SÍNTESE PRODUZIDA PELO GRUPO</b>	<b>ANÁLISE DA PRODUÇÃO</b>
-------------------------------------	----------------------------

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "GERMÃO ANDRÉ LUBE"	
DISCIPLINA: Língua Portuguesa	TURMA: [REDACTED]
PROFESSORA: Leidiane Rezende	DATA: [REDACTED]
ESTUDANTES: [REDACTED]	
Atividade de Produção Textual - Síntese	

Após a leitura do capítulo sortado do livro "Pequeno Manual Antirracista", seu grupo deverá elaborar uma síntese com base nas ideias principais do texto. A atividade tem como objetivo desenvolver a compreensão global, a seleção de informações relevantes e a capacidade de síntese.

**Instruções:**

1. Relerem o capítulo e destacarem as ideias centrais apresentadas pelo autor.
2. Organizarem essas ideias em uma sequência lógica, utilizando suas próprias palavras.
3. A síntese deve ter entre 10 e 15 linhas e apresentar:
  - O tema principal do capítulo;
  - Os argumentos e exemplos utilizados por Djamila Ribeiro;
  - A mensagem ou reflexão que o grupo considera mais importante.
4. Ao final, escolherem um integrante do grupo para ler a síntese na roda de conversa que será realizada na biblioteca.

**Estratégias de leitura utilizadas:**

- Identificação de ideias principais e secundárias;
- Síntese e reformulação do texto com as próprias palavras;
- Leitura compartilhada e colaborativa;
- Leitura crítica e reflexiva sobre o tema do racismo.

1. No primeiro capítulo, a autora Djamila Ribeiro  
 2. fala que é importante entender sobre o racismo  
 3. pois poder trabalhar com ele de forma que o  
 4. racismo não esteja presente na nossa sociedade,  
 5. mas nos exclua, no fato que muitas pessoas re-  
 6. gan não são tratadas.  
 7. A autora diz que muitas pessoas sabem  
 8. que não são melhores, mas têm atitudes raci-  
 9. stas sem perceber. Por isso, ela diz que preci-  
 10. samos estudar, ouvir e respeitar as pessoas  
 11. negras para aprendermos mais sobre  
 12. o capítulo apresenta que a mudança co-  
 13. muna com o racismo. Quando a gente aprende  
 14. sobre o racismo, fica mais fácil lutar por um  
 15. mundo com igualdade e respeito para todos.

Produção inicial 1

Fonte: Grupo 1

A síntese demonstra nível proficiente na identificação do tema principal e na recuperação de ideias. O grupo 1 ativa conhecimentos prévios ao relacionar o racismo ao cotidiano escolar, evidenciando a estratégia de antecipação temática (Solé, 1998). Há também localização adequada de informações explícitas, especialmente ao destacar a importância da informação para a mudança social.

No entanto, as inferências ainda são mais descritivas que analíticas, revelando compreensão do conteúdo, mas com baixo aprofundamento crítico.

**Síntese avaliativa:** leitura proficiente, com compreensão global do texto, mas ainda em processo de consolidação do olhar crítico.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "GERMÃO ANDRÉ LUBE"	
DISCIPLINA: Língua Portuguesa	TURMA: [REDACTED]
PROFESSORA: Leidiane Rezende	DATA: [REDACTED]
ESTUDANTES: [REDACTED]	
Atividade de Produção Textual - Síntese	

Após a leitura do capítulo sortado do livro "Pequeno Manual Antirracista", seu grupo deverá elaborar uma síntese com base nas ideias principais do texto. A atividade tem como objetivo desenvolver a compreensão global, a seleção de informações relevantes e a capacidade de síntese.

**Instruções:**

1. Relerem o capítulo e destacarem as ideias centrais apresentadas pelo autor.
2. Organizarem essas ideias em uma sequência lógica, utilizando suas próprias palavras.
3. A síntese deve ter entre 10 e 15 linhas e apresentar:
  - O tema principal do capítulo;
  - Os argumentos e exemplos utilizados por Djamila Ribeiro;
  - A mensagem ou reflexão que o grupo considera mais importante.
4. Ao final, escolherem um integrante do grupo para ler a síntese na roda de conversa que será realizada na biblioteca.

**Estratégias de leitura utilizadas:**

- Identificação de ideias principais e secundárias;
- Síntese e reformulação do texto com as próprias palavras;
- Leitura compartilhada e colaborativa;
- Leitura crítica e reflexiva sobre o tema do racismo.

RECONHEÇA OS PRIVILÉGIOS  
 DA BRANQUITUDE

A autora Djamila Ribeiro no capítulo  
 "RECONHEÇA OS PRIVILÉGIOS DA BRANQUITUDE" nesse  
 capítulo ela começa falando o que aconteceu  
 quando ela viu o lugar que é lugar de  
 fala é como todas sabem os lugares  
 tem muitos lugares de fala, depois ela  
 conta um pouco que toda pessoa tem que  
 ter um lugar de fala e também os  
 brancos tem mais privilégios por causa  
 da cor na pele em seguida ela  
 fala que no Brasil a população negra  
 é a maior do país, quase 54% e isso  
 torna o Brasil como a maior população  
 negra toda na América, depois ela diz  
 um exemplo que uma pessoa branca quando  
 chega no restaurante é respeitada por causa  
 da cor, enquanto uma pessoa negra não  
 tem o mesmo respeito.

Produção inicial 2

Fonte: Grupo 3

O grupo 3 apresenta boa antecipação temática e ativação de conhecimentos prévios (Solé, 1998), demonstrando compreensão do conceito de branquitude e seus privilégios. Há mobilização de dados estatísticos e exemplos sociais, indicando localização de informações relevantes e início de inferência contextual.

Contudo, a síntese revela fragmentação discursiva, com enumeração de ideias sem plena articulação entre elas, o que indica nível básico a proficiente nas relações intratextuais. A menção ao "lugar de fala" evidencia contato com conceitos centrais do letramento racial, mas ainda de forma parcialmente compreendida.

**Síntese avaliativa:** leitura intermediária/proficiente, com avanços conceituais, mas necessitando maior coesão e aprofundamento interpretativo.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "GERMÃO ANDRÉ LUBE"	
DISCIPLINA: Língua Portuguesa	TURMA: [REDACTED]
PROFESSORA: Leidiane Rezende	DATA: [REDACTED]
ESTUDANTES: [REDACTED]	
Atividade de Produção Textual - Síntese	

Após a leitura do capítulo situado do livro "Pequeno Manual Antirracista", seu grupo deverá elaborar uma síntese com base nas ideias principais do texto. A atividade tem como objetivo desenvolver a compreensão global, a seleção de informações relevantes e a capacidade de síntese.

**Instruções:**

1. Leia o capítulo e destaque as ideias centrais apresentadas pela autora.
2. Organize essas ideias em uma sequência lógica, utilizando suas próprias palavras.
3. A síntese deve ter entre 10 e 15 linhas e apresentar:
  - a) O tema principal do capítulo;
  - b) Os argumentos e exemplos utilizados por Djamila Ribeiro;
  - c) A mensagem ou reflexo que o grupo considerou mais importante.
4. Ao final, escolham um integrante do grupo para ler a síntese na roda de conversa que será realizada na biblioteca.

**Estratégias de leitura utilizadas:**

- Identificação de ideias principais e secundárias;
- Síntese e reformulação do texto com as próprias palavras;
- Letura compartilhada e colaborativa;
- Letura crítica e reflexiva sobre o tema do racismo.

1. Entenda o Racismo  
 2. Internalizado em você

3.

4. O texto fala sobre como o racismo pode estar dentro da gente, mesmo quando a gente não percebe. A autora explica que muitas pessoas dizem que não são racistas, mas acabam fazendo coisas que mostram o contrário, tipo repetir palavras que ofendem pessoas negras.

5. Ela diz que não basta só dizer que não é racista, é preciso agir contra o racismo, prestar atenção nas nossas atitudes e não ficar quieto quando vê algo errado. Também fala que a gente precisa aprender mais sobre a história e a cultura negra, para valorizar e respeitar de verdade as pessoas negras.

6. No fim, o texto que reconhecer o racismo é o primeiro passo para mudar todo mundo e pode ajudar a fazer uma sociedade mais justa e sem preconceito.

Produção inicial 3

Fonte: Grupo 4

O grupo demonstra compreensão clara da ideia principal e apresenta boa síntese das ideias centrais, atingindo nível proficiente. Há presença de monitoramento da compreensão, pois os estudantes reformulam ideias do texto com suas próprias palavras.

A produção também revela posicionamento crítico inicial, ao reconhecer que não basta "não ser racista", sendo necessário agir – ponto alinhado ao conceito de antirracismo (Ribeiro, 2019). Entretanto, as relações texto/contexto social ainda são genéricas, sem aprofundamento nas estruturas sociais do racismo (Almeida, 2019).

**Síntese avaliativa:** leitura proficiente, com boa reelaboração, mas ainda em desenvolvimento quanto à criticidade social.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "GERMÃO ANDRÉ LUBE"	
DISCIPLINA: Língua Portuguesa	TURMA: [REDACTED]
PROFESSORA: Leidiane Rezende	DATA: [REDACTED]
ESTUDANTES: [REDACTED]	
Atividade de Produção Textual - Síntese	

Após a leitura do capítulo situado do livro "Pequeno Manual Antirracista", seu grupo deverá elaborar uma síntese com base nas ideias principais do texto. A atividade tem como objetivo desenvolver a compreensão global, a seleção de informações relevantes e a capacidade de síntese.

**Instruções:**

1. Leia o capítulo e destaque as ideias centrais apresentadas pela autora.
2. Organize essas ideias em uma sequência lógica, utilizando suas próprias palavras.
3. A síntese deve ter entre 10 e 15 linhas e apresentar:
  - a) O tema principal do capítulo;
  - b) Os argumentos e exemplos utilizados por Djamila Ribeiro;
  - c) A mensagem ou reflexo que o grupo considerou mais importante.
4. Ao final, escolham um integrante do grupo para ler a síntese na roda de conversa que será realizada na biblioteca.

**Estratégias de leitura utilizadas:**

- Identificação de ideias principais e secundárias;
- Síntese e reformulação do texto com as próprias palavras;
- Letura compartilhada e colaborativa;
- Letura crítica e reflexiva sobre o tema do racismo.

1. No capítulo "Ações Políticas Educacionais afirmativas", Djamila Ribeiro defende que o racismo na Brasil é estrutural - está presente nas instituições, especialmente na educação - e que, por isso, é essencial apoiar políticas afirmativas, como as cotas raciais nas universidades.

2. A autora explica que essas políticas não são "privilegios", mas formas de reparação histórica e de igualdade. Já que pessoas negras e pobres enfrentam desigualdades desde início da vida escolar, ela também critica a ideia de mérito, pois mostra que não há mérito real quando as condições de vida são desiguais. Ribeiro destaca que o apoio deve vir de toda a sociedade e que não basta garantir vagas, é preciso melhorar a qualidade da educação pública e combater o racismo dentro das escolas e universidades.

Produção inicial 4

Fonte: Grupo 5

Esta é uma das sínteses mais elaboradas. O grupo apresenta nível avançado na localização, hierarquização e síntese das informações, além de mobilizar conceitos complexos como racismo estrutural e crítica à meritocracia.

Observa-se forte presença de inferências elaboradas e relação texto/contexto social, dialogando diretamente com Almeida (2019). A leitura ultrapassa o plano descritivo e alcança dimensão socioestrutural, característica de letramento racial crítico.

**Síntese avaliativa:** leitura avançada, com alto grau de compreensão crítica e apropriação conceitual.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "GERMÃO ANDRÉ LUBE"

DISCIPLINA: Língua Portuguesa TURMA: [REDACTED]

PROFESSORA: Leiliane Rezende DATA: [REDACTED]

ESTUDANTES: [REDACTED]

Atividade de Produção Textual - Síntese

Após a leitura do capítulo referente do livro "Pequeno Manual Antirracista", seu grupo deverá elaborar uma síntese com base nos ideias principais do texto. A atividade tem como objetivo desenvolver a compreensão global, a seleção de informações relevantes e a capacidade de síntese.

**Instruções:**

1. Releiam o capítulo e destaquem as ideias centrais apresentadas pela autora.
2. Organizem essas ideias em uma sequência lógica, utilizando suas próprias palavras.
3. A síntese deve ter entre 10 e 15 linhas e apresentar:
  - a) O tema principal do capítulo;
  - b) Os argumentos e exemplos utilizados por Djamilia Ribeiro;
  - c) A mensagem ou reflexão que o grupo considera mais importante.
4. Ao final, escolham um integrante do grupo para ler a síntese na roda de conversa que será realizada na biblioteca.

**🔗 Estratégias de leitura utilizadas:**

- Identificação de ideias principais e secundárias;
- Síntese e reformulação do texto com as próprias palavras;
- Leitura compartilhada e colaborativa;
- Leitura crítica e reflexiva sobre o tema do racismo.

1. O texto fala sobre como o racismo ainda existe das  
 2. tra das pessoas, mesmo quando parece que não. Mas  
 3. tra que as vezes colocam só uma pessoa negra para  
 4. dizer que o lugar é "diverso", mas na verdade isso  
 5. não muda nada. Isso é o que o autor chama de "negro  
 6. único".  
 7. Também fala que pessoas negras, principalmente as  
 8. mulheres, ainda são as menos pagadas nos trabalhos.  
 9. Isso é devido ficando nos cargos mais simples. O text  
 10. to diz que para mudar isso é preciso ter ações efetivas.  
 11. A falta de vontade é das mais oportunidades para todos.  
 12. Tem um exemplo da educação onde criaram uma  
 13. lei para ter mais mulheres nos cargos altos. E aqui  
 14. no Brasil, falta de lei de cotas no serviço público, que  
 15. ajuda a diminuir a desigualdade. O texto faz a parte  
 16. positiva que o país perde muitos talentos por causa do  
 17. racismo e que todo mundo deveria ter as mesmas chances.  
 18. G.S.

Produção inicial 5

Fonte: Grupo 6

O grupo demonstra boa compreensão temática e capacidade de exemplificação, atingindo nível proficiente na localização de informações. A menção ao "negro único" indica mobilização conceitual relevante, aproximando-se das discussões sobre racismo institucional. Entretanto, as relações intratextuais são ainda lineares, e a síntese assume tom mais explicativo que analítico. A crítica social aparece, mas ainda sem aprofundamento estrutural.

**Síntese avaliativa:** leitura proficiente, com boa compreensão e início de ampliação crítica.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "GERMÃO ANDRÉ LUBE"

DISCIPLINA: Língua Portuguesa TURMA: [REDACTED]

PROFESSORA: Leiliane Rezende DATA: [REDACTED]

ESTUDANTES: [REDACTED]

Atividade de Produção Textual - Síntese

Após a leitura do capítulo referente do livro "Pequeno Manual Antirracista", seu grupo deverá elaborar uma síntese com base nos ideias principais do texto. A atividade tem como objetivo desenvolver a compreensão global, a seleção de informações relevantes e a capacidade de síntese.

**Instruções:**

1. Releiam o capítulo e destaquem as ideias centrais apresentadas pela autora.
2. Organizem essas ideias em uma sequência lógica, utilizando suas próprias palavras.
3. A síntese deve ter entre 10 e 15 linhas e apresentar:
  - a) O tema principal do capítulo;
  - b) Os argumentos e exemplos utilizados por Djamilia Ribeiro;
  - c) A mensagem ou reflexão que o grupo considera mais importante.
4. Ao final, escolham um integrante do grupo para ler a síntese na roda de conversa que será realizada na biblioteca.

**🔗 Estratégias de leitura utilizadas:**

- Identificação de ideias principais e secundárias;
- Síntese e reformulação do texto com as próprias palavras;
- Leitura compartilhada e colaborativa;
- Leitura crítica e reflexiva sobre o tema do racismo.

1. Leia Autores Negros  
 2. Por conta do epistemicídio, isto é, o  
 3. apagamento sistemático de produtores e  
 4. saberes produzidos por grupos oprimidos,  
 5. os negros no Brasil mesmo se esforçaram  
 6. ao máximo conseguem muito menos avanço  
 7. caso. Por conta de política e outras  
 8. coisas que cometem o epistemicídio. Por  
 9. isso é bom ler autores negros, para se  
 10. alertar e ficar ciente de coisas e insi-  
 11. mos que mudem o seu jeito de pensar  
 12. sobre a sociedade.  
 13.  
 14.  
 15.  
 16.  
 17.  
 18.  
 19.  
 20.

Produção inicial 6

A síntese é breve, mas apresenta inferência conceitual relevante ao mencionar o epistemicídio, indicando contato com noções centrais do letramento racial.

Por outro lado, há baixa recuperação de informações explícitas e ausência de detalhamento das ideias do capítulo, caracterizando nível básico na síntese (Solé, 1998). O posicionamento crítico aparece, mas com desenvolvimento limitado.

**Síntese avaliativa:** leitura básica, com lampejos conceituais importantes, mas pouca elaboração textual.

Fonte: Grupo 7

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "GERMÃO ANDRÉ LUBE"	
DISCIPLINA: Língua Portuguesa	TURMA: [REDACTED]
PROFESSORA: Leislane Rezende	DATA: [REDACTED]
ESTUDANTES: [REDACTED]	
Atividade de Produção Textual - Síntese	

Após a leitura do capítulo sortido do livro "Pequeno Manual Antirracista", seu grupo deverá elaborar uma síntese com base nas ideias principais do texto. A atividade tem como objetivo desenvolver a compreensão global, a seleção de informações relevantes e a capacidade de síntese.

**Instruções:**

1. Releiam o capítulo e destacem as ideias centrais apresentadas pela autora.
2. Organizem essas ideias em uma sequência lógica, utilizando suas próprias palavras.
3. A síntese deve ter entre 10 e 15 linhas e apresentar:
  - o tema principal do capítulo;
  - os argumentos e exemplos utilizados por Djamilia Ribeiro;
  - A mensagem ou reflexão que o grupo considera mais importante.
4. Ao final, escrevam um integrante do grupo para ler a síntese na roda de conversa que será realizada na biblioteca.

⊗ Estratégias de leitura utilizadas:

- Identificação de ideias principais e secundárias;
- Síntese e reformulação do texto com as próprias palavras;
- Leitura compartilhada e colaborativa;
- Leitura crítica e reflexiva sobre o tema do racismo.

1. O CAPÍTULO COMEÇA SOBRE O QUE DESEJO P AFETOS...  
 2. FA TAMBEM DE MULHERES ULTRASEXUADAS DEJDE A EPOCA...  
 3. LONITE DO BRASIL E ALGUMAS PALAVRAS TIPO LAJINAI...  
 4. JUSTIFICAS ABUSOS DAS MULHERES NEGRAS SÃO A MAIORIA...  
 5. DOS ABUSOS SEXUAIS TAMBEM COMEÇA SOBRE RESPEITO E...  
 6. PASTISTAS DE JAMBA NA LOGICA CAONIAL...  
 7. GILBERTO FREYRE NA CASA GRANDE OU JENZALA...  
 8. COMENTOU SOBRE A DOUTRINA DA ESCRAVA E ABANDONAS...  
 9. PERNAI NO PRIMEIRO DESETO DE SINHO-MOQUELE TAMBEM COM...  
 10. TRIBUN A PRTICHAZAO DAS MULHERES ESCRAVIZADAS TRATADAS...  
 11. SEM NA MERCADORIA UMA PROBLEMADE MAS NAO TINHAM ESCOLHAS...  
 12. AS IMAGENS DE MULHERES NEGRAS SEM VISTA...  
 13. SER UM PRIMA DE EXOTIZAO DENUNCIOU DE FORMA...  
 14. ESTABILIMDA A VIOLENCIA MASCARADA DEPO ULTO DA DEMO...  
 15. GRACIA RAZIL DO UOR QUE MAJARAP A MIRA EM...  
 16. VEZ SER PROBLEMATIZADA E VISTA COMO ELAS NAO DEVE...  
 17. EA NEGRA POR TODA COMPLEXIDADE SEM A PERMISSAO...  
 18. DE SER TOCADA OU INVICIADA.

Produção inicial 7

Fonte: Grupo 9

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "GERMÃO ANDRÉ LUBE"	
DISCIPLINA: Língua Portuguesa	TURMA: [REDACTED]
PROFESSORA: Leislane Rezende	DATA: [REDACTED]
ESTUDANTES: [REDACTED]	
Atividade de Produção Textual - Síntese	

Após a leitura do capítulo sortido do livro "Pequeno Manual Antirracista", seu grupo deverá elaborar uma síntese com base nas ideias principais do texto. A atividade tem como objetivo desenvolver a compreensão global, a seleção de informações relevantes e a capacidade de síntese.

**Instruções:**

1. Releiam o capítulo e destacem as ideias centrais apresentadas pela autora.
2. Organizem essas ideias em uma sequência lógica, utilizando suas próprias palavras.
3. A síntese deve ter entre 10 e 15 linhas e apresentar:
  - o tema principal do capítulo;
  - os argumentos e exemplos utilizados por Djamilia Ribeiro;
  - A mensagem ou reflexão que o grupo considera mais importante.
4. Ao final, escrevam um integrante do grupo para ler a síntese na roda de conversa que será realizada na biblioteca.

⊗ Estratégias de leitura utilizadas:

- Identificação de ideias principais e secundárias;
- Síntese e reformulação do texto com as próprias palavras;
- Leitura compartilhada e colaborativa;
- Leitura crítica e reflexiva sobre o tema do racismo.

1. [REDACTED]  
 2. [REDACTED]  
 3. [REDACTED]  
 4. [REDACTED]  
 5. [REDACTED]  
 6. [REDACTED]  
 7. [REDACTED]  
 8. [REDACTED]  
 9. [REDACTED]  
 10. [REDACTED]  
 11. [REDACTED]  
 12. [REDACTED]  
 13. [REDACTED]  
 14. [REDACTED]  
 15. [REDACTED]  
 16. [REDACTED]  
 17. [REDACTED]  
 18. [REDACTED]  
 19. [REDACTED]  
 20. [REDACTED]

O grupo 9 apresenta boa recuperação de informações e demonstra contato com discussões sobre sexualização da mulher negra, o que indica inferência temática relevante. Contudo, há problemas de coesão, escolhas lexicais imprecisas e mistura de ideias, situando o texto entre básico e proficiente nas relações intratextuais.

A leitura evidencia aproximação com o conceito de racismo recreativo e sexualização colonial, mas ainda sem sistematização crítica.

**Síntese avaliativa:** leitura intermediária, com compreensão temática relevante, mas dificuldades de organização discursiva.

O trecho apresentado não permite compreensão integral do sentido, o que evidencia fragilidade nas estratégias de síntese e organização das ideias. Há indícios de tentativa de abordar o combate à violência racial, mas a construção textual truncada compromete a coerência.

Do ponto de vista das categorias de análise, o grupo 10 situa-se no nível incipiente quanto à síntese, relações intratextuais e monitoramento da compreensão, pois não há clareza na reelaboração das ideias do texto.

**Síntese avaliativa:** leitura incipiente, necessitando forte mediação pedagógica para desenvolvimento das estratégias de compreensão.

## Produção inicial 8

Fonte: Grupo 10

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "GERMANO ANDRÉ LUBET"

DISCIPLINA: Língua Portuguesa TURMA: [REDACTED]

PROFESSORA: Leidiane Rezende DATA: [REDACTED]

ESTUDANTES: [REDACTED]

Atividade de Produção Textual - Síntese

Após a leitura do capítulo selecionado do livro "Pequeno Manual Antirracista", seu grupo deverá elaborar uma síntese com base nos tópicos principais do texto. A atividade tem como objetivo desenvolver a compreensão global, a seleção de informações relevantes e a capacidade de síntese.

Instruções:

1. Refiram o capítulo e sintetizem as ideias centrais apresentadas pelo autor;
2. Organize essas ideias em uma sequência lógica, utilizando suas próprias palavras;
3. A síntese deve ter entre 10 e 15 linhas e apresentar:
4. O tema principal do capítulo;
5. Os argumentos e exemplos utilizados por Djamila Ribeiro;
6. A mensagem ou reflexões que o grupo considerou mais importantes;
7. Ao final, conclua sua síntese do grupo para ler a síntese na sala de conversa que será realizada na biblioteca.

② Estratégias de leitura utilizadas:

- Identificação de ideias principais e secundárias;
- Síntese e reformulação do texto com as próprias palavras;
- Leitura compreensiva e contextualizada;
- Leitura crítica e reflexiva sobre o tema do capítulo.

1. Resumo do Capítulo "Setimas todas as utilidades"

2. O texto aborda a relevância de ler esse

3. livro e questiona o sistema de ensino

4. local, que frequentemente passa despercebido

5. pelo poder público em todas as

6. regiões do Brasil, que tem se tornado

7. um espaço de discriminação e exclusão social

8. e também a conscientização sobre esse

9. contexto de violência que acontece

10. com as pessoas negras. O Manual

11. antirracista apresentado aqui como um

12. guia para quem quer ler e ensinar

13. livros com o tema em questão, com

14. dicas para quem quer ensinar em

15. sala de aula e para quem quer

16. aprender mais sobre o assunto.

17. Quanto a feminista, tem muitos

18. aspectos relevantes, e que se trata

19. de um livro que não é apenas de

20. teoria, mas também de prática, mostrando

21. como a luta por justiça social pode ser

O grupo 11 demonstra síntese bem estruturada, com linguagem mais abstrata e presença de posicionamento crítico consistente. Há reconhecimento das responsabilidades sociais e dos privilégios raciais, alinhando-se ao letramento racial crítico.

Apresenta nível avançado na relação texto/contexto social e na reelaboração de sentidos, além de boa articulação interna.

**Síntese avaliativa:** leitura avançada, com maturidade discursiva e criticidade consolidada.

Indivíduos brancos devem assumir a responsabilidade pelas privações históricas que continuam desiguais, desiguais, enquanto pessoas negras podem se conscientizar, incentivando a produção desses processos, incentivando a autonomia, vivência e práticas antirracistas.

## Produção inicial 9

Fonte: Grupo 11

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A análise das produções iniciais revela que a maioria dos grupos situa-se entre os níveis proficiente e intermediário, demonstrando compreensão global dos textos e capacidade de localizar informações explícitas, conforme as estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Entretanto, as maiores fragilidades concentram-se nas inferências mais complexas, na articulação entre ideias e na apropriação crítica das dimensões estruturais do racismo, evidenciando que a leitura ainda tende ao plano descritivo.

Por outro lado, os grupos classificados como avançados (5 e 11) já mobilizam relações entre texto e contexto social, aproximando-se de um letramento

racial crítico, ao reconhecer o racismo como fenômeno estrutural (Almeida, 2019) e a necessidade de posicionamento antirracista (Ribeiro, 2019). Em contraste, os níveis básico e incipiente (7 e 10) indicam dificuldades nas estratégias de síntese e monitoramento da compreensão, reforçando a importância da intervenção pedagógica sistemática ao longo da sequência didática.

Cabe destacar que os grupos 2 e 8 não entregaram a produção inicial da atividade, o que impossibilitou sua inclusão na análise comparativa. Essa ausência, contudo, não se relaciona especificamente à proposta de intervenção, mas reflete um histórico recorrente de desengajamento escolar já observado nas demais atividades da turma ao longo do ano letivo. Assim, a não participação desses grupos foi compreendida como parte das condições reais de aplicação da sequência didática, não sendo incorporada como dado de análise, uma vez que sua ausência não comprometeu de forma significativa a interpretação qualitativa das produções realizadas pelos demais estudantes.

Esse panorama inicial confirma a necessidade do trabalho com estratégias de leitura, visando ampliar a competência leitora crítica e a capacidade de os estudantes construir sentidos socialmente situados

Figura 4 – Registros da produção da síntese



Fonte: Arquivo da autora (2026).

#### 4.5.2 Roda de Conversa

Após a etapa de produção das sínteses, realizou-se uma roda de conversa com o objetivo de socializar as compreensões construídas pelos grupos e ampliar a reflexão coletiva sobre os temas abordados. Essa atividade integrou o módulo de

reconhecimento da sequência didática proposta nesta pesquisa e constituiu-se como um importante instrumento de coleta de dados, por possibilitar a observação das interações orais dos estudantes, da mobilização de conhecimentos construídos durante a leitura e da capacidade de atribuir sentidos aos conceitos abordados na obra. Sob a perspectiva da fundamentação teórica que sustenta este estudo, especialmente no que se refere à leitura como prática social, interativa e crítica, a análise das falas dos alunos busca compreender de que maneira eles assimilaram, ressignificaram e relacionaram os conceitos de racismo, identidade, privilégios e antirracismo às suas vivências sociais e escolares, evidenciando avanços e desafios no desenvolvimento da competência leitora e da consciência crítica ao longo da intervenção.

A seguir os dados extraídos da roda de conversa.

Quadro 7 – Análise da roda de conversa

PERGUNTA FEITA PELA PROFESSORA	RESPOSTA ORAL APRESENTADA PELO GRUPO OU SEU REPRESENTANTE
Para o grupo, o que é racismo?	<b>Grupo 1:</b> “Racismo é você tratar uma pessoa de forma desigual, inferior ou “excluyente” pelos aspectos culturais que unem raça, cor, origem étnica ou cultura.”
O que é negritude?	<b>Grupo 2:</b> “Está relacionado a uma atividade negra...”
Qual é o conceito de branquitude segundo a autora?	<b>Grupo 3: Aluno 1</b> - “Branquitude é um termo...É... Branquitude acho que é a parte mais triste do branco, porque, tipo como se fosse o branco... (inaudível).” <b>Aluno 2</b> - Alguns privilégios do branco na sociedade, que são os direitos de ter mais vagas, emprego, de ter tudo um pouco mais do que uma pessoa negra tem. É... Um... Calma aí... Um privilégio que tem, é o privilégio de você entrar dentro de uma loja e não ser vigiado por alguém ou não se preocupar, de você entrar ou pegar, olhar e ver, colocar no lugar, mas as pessoas têm medo de preconceito de entrar para ver.”

Quais os tipos de racismo que o grupo conhece?	<b>Grupo 4:</b> “Racismo religioso que é quando alguém trata a religião do outro como se fosse errada por ser de..., vamos supor, matrizes africanas, tipo assim, a Ubanda muita gente liga ela com a demonização, porque é uma coisa de matriz africana dos negros. Os brancos sempre associaram isso como uma coisa ruim, é isso. Ah... É... Tem também o institucional, que é o que acontece em escolas, empresas, no ambiente de trabalho. O cultural quando alguém tem preconceito com a cultura do outro.
Quais tipos de racismo vocês já vivenciaram ou presenciaram acontecer na sociedade?	<b>Grupo 4:</b> “O religioso, o individual...”
Qual é o objetivo das políticas afirmativas?	<b>Grupo 5:</b> “Essas políticas têm como objetivo diminuir as desigualdades históricas e sociais, oferecendo oportunidades para muitos que por muito tempo foram excluídos ou tiveram acesso limitado à educação de qualidade.”
E aqui na escola, qual é o racismo que mais acontece?	<b>Grupo 6:</b> Tem o religioso, como as meninas falaram e tem também um tipo que é meio disfarçado, que as pessoas vão fazendo brincadeirinhas, sabe? Eu não lembro o nome. São esses que eu lembro.”
Quais autores/escritores negros o grupo conhece?	<b>Grupo 7:</b> “Nelson Mandela foi um grande autor e personalidade e também Machado de Assis. Não lembro mais de nenhum.”
O que é ser antirracista?	<b>Grupo 11:</b> “Ser antirracista é se colocar a frente do racismo, tentando impedir que alguém faça discriminação racial com outra pessoa.”

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Entretanto, nem todos os estudantes participaram desse momento. O grupo 8, que já não havia elaborado a síntese escrita, também optou por não integrar a roda de conversa, mantendo o padrão de desengajamento observado em outras atividades. O grupo 10, por sua vez, preferiu não se manifestar oralmente,

evidenciando insegurança e dificuldades recorrentes de participação, já identificadas em situações anteriores de exposição pública de suas ideias. No caso do grupo 9, o tema trabalhado no capítulo lido envolvia a hiperssexualização histórica da mulher negra; considerando a faixa etária dos estudantes (12 e 13 anos) e a complexidade do conteúdo, optei por não inserir essa discussão específica na roda de conversa, preservando a adequação pedagógica do debate ao nível de maturidade da turma.

Figura 5 – Registros da roda de conversa



Fonte: Arquivo da autora (2026).

A análise dos dados obtidos na roda de conversa sobre a leitura do “Pequeno Manual Antirracista” mostra avanços significativos na construção da compreensão leitora e da consciência crítica dos estudantes, sobretudo quando

considerados os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. As respostas orais revelam que os alunos conseguiram mobilizar conceitos importantes da obra de Djamilia Ribeiro, ainda que com diferentes níveis de elaboração conceitual, o que é esperado em um processo formativo em desenvolvimento.

Ao serem questionados sobre o conceito de racismo, o Grupo 1 apresentou uma definição consistente, articulando desigualdade, exclusão e inferiorização associadas à raça, cor, origem étnica e cultura. Essa resposta indica a compreensão do racismo como um fenômeno estrutural e social, e não apenas como atitudes individuais isoladas, o que dialoga com as discussões propostas pela autora e com os estudos sobre racismo estrutural, segundo Almeida (2019). Observa-se, portanto, que os estudantes foram capazes de sintetizar ideias centrais do texto e reinterpretá-las com suas próprias palavras, demonstrando avanço na atribuição de sentidos.

Em contrapartida, a resposta do Grupo 2 sobre o conceito de negritude apresenta uma compreensão ainda incipiente, marcada por hesitação e indefinição conceitual. Tal dado evidencia a complexidade do termo e reforça a necessidade de retomadas pedagógicas, uma vez que a negritude, conforme discutida por Ribeiro (2019), ultrapassa uma dimensão biológica ou “atividade negra”, estando relacionada à afirmação identitária, política e cultural. Esse aspecto aponta para limites na compreensão leitora mais abstrata e conceitual, especialmente no que se refere a noções implícitas do texto.

As falas do Grupo 3 sobre branquitude são particularmente relevantes. Apesar das pausas, hesitações e reformulações, os alunos conseguem associar o conceito aos privilégios sociais historicamente construídos, exemplificando situações cotidianas, como a vigilância em lojas. Essa capacidade de relacionar o texto à experiência social concreta indica o desenvolvimento de uma leitura crítica, conforme propõe Solé (1998), em que o leitor articula o texto aos seus conhecimentos prévios e à realidade vivida. Além disso, a exemplificação demonstra a apropriação do conceito de forma significativa, ainda que a linguagem oral não apresenta rigor terminológico.

As respostas do Grupo 4, ao tratarem dos tipos de racismo, mostram um repertório ampliado, contemplando racismo religioso, institucional e cultural. Destaca-se a associação entre religiões de matriz africana e processos de demonização, o que demonstra sensibilidade para reconhecer práticas

discriminatórias naturalizadas na sociedade. Esse dado demonstra a assimilação dos conteúdos do livro e sua articulação com práticas sociais concretas, além de indicar o reconhecimento do racismo para além da dimensão individual, questão central nas discussões de Ribeiro (2019) e Moreira (2019).

Quando questionados sobre as vivências pessoais de racismo, as respostas mais sucintas indicam, por um lado, reconhecimento dos tipos de racismo já discutidos e, por outro, possíveis silenciamentos ou dificuldades de verbalização, comuns em temas sensíveis. Já a resposta do Grupo 6 sobre o racismo presente na escola é especialmente significativa, pois identifica o racismo recreativo, ainda que sem nomeá-lo conceitualmente. A referência às “brincadeiras” disfarçadas confirma a percepção dos estudantes sobre práticas de zombaria e humor que perpetuam hierarquias raciais, corroborando o conceito de racismo recreativo discutido por Moreira (2019).

A definição apresentada pelo Grupo 5 sobre políticas afirmativas demonstra compreensão clara de sua função social, associando-as à reparação histórica e à ampliação de oportunidades, o que evidencia leitura atenta e capacidade de síntese. Por fim, as respostas sobre autores negros e sobre o que significa ser antirracista revelam tanto avanços quanto lacunas. A menção a Machado de Assis e Nelson Mandela indica algum repertório, embora ainda restrito, enquanto a definição de antirracismo apresentada pelo Grupo 11 demonstra entendimento da postura ativa necessária para o enfrentamento das práticas discriminatórias.

De modo geral, a roda de conversa mostrou-se um espaço de interação, negociação de sentidos e construção coletiva do conhecimento, em consonância com a concepção interacionista e dialógica de leitura. As respostas salientam que os estudantes, mesmo com limitações conceituais pontuais, foram capazes de compreender, reinterpretar e relacionar os conceitos do livro às suas experiências sociais, sinalizando avanços na competência leitora e na formação de uma consciência crítica antirracista, um dos objetivos da intervenção pedagógica.

#### **4.5.3 Módulo 1: Relato pessoal**

As atividades referentes ao Módulo 1 da sequência didática ocorreram durante duas aulas de 50 minutos, no contexto da atividade intitulada “Refletindo sobre identidade e racismo”, cujo foco foi a etapa de motivação, conforme as

estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Esse momento inicial teve como finalidade introduzir o tema da identidade, mobilizar conhecimentos prévios e despertar o interesse dos estudantes para as discussões que seriam aprofundadas ao longo da sequência, em consonância com os pressupostos da leitura como construção de sentidos e prática social.

O primeiro momento da atividade deu-se a partir da exibição de um vídeo de um relato pessoal curto, no qual uma liderança quilombola, Sandra, aborda aspectos de sua trajetória, destacando a importância da identidade, da diversidade cultural e do pertencimento étnico-racial.

Figura 6 – Relato pessoal utilizado na sequência didática

## história



Fonte: Museu da pessoa, 2024. Disponível em: <https://museudapessoa.org/historia-de-vida/a-digital-do-meu-av-numa-seringueira/>. Acesso em: 11 out. 2024.

Em seguida, realizou-se uma conversa, na qual os estudantes foram incentivados a refletir sobre as questões levantadas no vídeo, especialmente no que se refere à construção da autoidentidade, à ancestralidade negra e indígena e às dificuldades de reconhecimento social.

O terceiro momento correspondeu à atividade prática da “árvore de digitais”, considerada importante para a coleta de dados desse módulo em relação à percepção dos alunos sobre a sua autoidentidade. Nessa etapa, os alunos participaram de uma produção coletiva, utilizando tintas coloridas correspondentes às cores de pele e suas próprias digitais para representar, simbolicamente, suas

identidades étnico-raciais. As escolhas das cores, os comentários feitos durante a atividade, a interação entre os colegas e o engajamento demonstrado ao longo do processo foram observados e registrados. A produção final – o cartaz coletivo da árvore – constituiu um importante artefato de análise, por articular linguagem visual, expressão corporal e significação social, caracterizando-se como uma prática multimodal de leitura e produção de sentidos.

De modo geral, os estudantes demonstraram grande interesse e envolvimento com a atividade, participando de forma colaborativa e acolhedora. O entusiasmo, a curiosidade e a disposição na participação da produção evidenciaram que a proposta favoreceu um ambiente respeito e reflexão crítica, fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas.

Visto que, a atividade foi desenvolvida com 22 alunos e teve caráter qualitativo, não com a finalidade de quantificar respostas, mas de compreender os modos como os estudantes constroem sua autopercepção racial. A análise articulou dois conjuntos de dados: a autodeclaração racial registrada no ato da matrícula e a representação simbólica da identidade produzida na atividade da árvore de digitais. Essa comparação evidenciou movimentos de reconhecimento, ampliação e ressignificação da identidade racial ao longo do processo.

Nesta perspectiva, observou-se um aumento no número de estudantes que passaram a se identificar como pretos, ainda que um aluno tenha mantido a autodefinição como “marrom”, revelando a permanência de compreensões sociais intermediárias sobre cor/raça. De modo geral, parte dos alunos passou a nomear sua identidade racial de forma mais afirmativa, enquanto outros demonstraram maior entendimento das dimensões históricas e sociais do pertencimento étnico-racial.

Nesse sentido, a atividade favoreceu a rearticulação de conhecimentos prévios sobre identidade e autoidentidade, ampliando a consciência crítica acerca de como o racismo atravessa vivências individuais e coletivas e consolidando uma base formativa essencial para o desenvolvimento das etapas seguintes da sequência didática.

Figura 7 – Atividade Árvore de Digitais







Fonte: Arquivo da autora (2026).

#### 4.5.4 Módulo 2: *Meme*

O Módulo 2 da sequência didática foi dedicado à análise e à compreensão de gêneros multimodais de ampla circulação social (*memes*, *charges* e *tirinhas*) com foco na formulação de hipóteses, conforme as estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Ao longo de quatro aulas de 50 minutos, buscou-se desenvolver a leitura crítica de textos multimodais, levando os estudantes a refletirem sobre como o humor, a ironia e os recursos imagéticos podem funcionar como instrumentos de crítica social e denúncia do racismo. A proposta partiu do entendimento de que tais gêneros, por integrarem diferentes linguagens e circularem em ambientes digitais, demandam do leitor competências interpretativas que vão além da decodificação verbal, exigindo a articulação entre pistas visuais, contextuais e discursivas.

Inicialmente, foram apresentados exemplos de *memes*, *charges* e *tirinhas* que utilizavam o humor para “zombar” de pessoas negras. A partir desse contato, os alunos realizaram uma leitura coletiva orientada, sendo incentivados a levantar hipóteses sobre os sentidos produzidos em cada texto. Questões problematizadoras conduziram a discussão, como reflexões sobre o que torna um *meme* engraçado, a presença de exageros ou zombarias e os possíveis impactos desse tipo de humor

sobre as pessoas representadas. As hipóteses formuladas foram registradas no caderno, permitindo a verificação da compreensão coletiva e o ajuste de interpretações, em um movimento dialógico de construção de sentidos.

Como culminância do módulo, os estudantes foram conduzidos à biblioteca da escola onde produziram *memes* antirracistas, utilizando aparelhos *chromebooks* e o aplicativo *Canva*. Essa etapa possibilitou a transposição das reflexões realizadas durante a leitura realizada em sala de aula para uma prática de autoria multimodal, na qual os alunos mobilizaram, de forma intencional, recursos verbais e visuais para expressar posicionamentos críticos antirracistas. Desse modo, o módulo articulou leitura, compreensão e produção, favorecendo o desenvolvimento de competências de multiletramentos e a formação de leitores-autores capazes de atuar criticamente nos espaços digitais.

A análise das produções dos estudantes baseou-se nos elementos constitutivos do gênero *meme*, compreendidos como enunciados multimodais que circulam em ambientes digitais e articulam humor, crítica social e posicionamento ideológico. As categorias de análise foram definidas e alinhadas aos objetivos da pesquisa, que visam compreender de que modo os alunos mobilizam recursos verbais e visuais para construir sentidos críticos sobre o racismo e produzir posicionamentos antirracistas por meio da linguagem.

Para isso, adotaram-se três categorias, fundamentadas na concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, considerando os elementos constitutivos do gênero *meme* – construção composicional, conteúdo temático e estilo –, com ênfase na multimodalidade, de modo a observar como esses aspectos se articulam na produção de sentidos e na expressão de posicionamentos sociais pelos estudantes.

Quadro 8 – Categorias de análise do gênero *meme*

<b>Categoria de análise</b>	<b>Foco da análise</b>	<b>Pergunta norteadora</b>
<b>Construção composicional</b>	Estrutura do <i>meme</i>	O aluno organizou imagem e texto de forma coerente com o gênero <i>meme</i> ?
<b>Conteúdo temático</b>	Tema e posicionamento	O <i>meme</i> apresenta um discurso crítico de enfrentamento ao racismo?
<b>Estilo (multimodalidade)</b>	Escolhas linguísticas e visuais	Os recursos verbais e visuais foram bem articulados para produzir sentido?

Fonte: Elaborado pela autora (2026) a partir dos estudos de Bakhtin, (2003).

Dessa forma, a análise dos *memes* produzidos pelos estudantes foi orientada pelos elementos constitutivos do gênero, considerando-se a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo, especialmente no que se refere à multimodalidade. Além desses aspectos estruturais e discursivos, também se considerou o propósito comunicativo, entendido como a intenção de provocar reflexão, crítica social e engajamento do público por meio de linguagem sintética, circulação digital e, frequentemente, do uso de humor, ironia ou contraste visual. Dessa forma, buscou-se compreender de que maneira os alunos mobilizaram recursos verbais e imagéticos para produzir sentidos e posicionamentos antirracistas dentro das características próprias do gênero.

Quadro 9 – Análise da produção do gênero *meme*

<b>MEME ANTIRRACISTA PRODUZIDO PELO GRUPO</b>	<b>ANÁLISE DO MEME</b>
<p style="text-align: center;"><i>Frases antirracista</i></p>  <p style="text-align: center;"><i>nao ligue para palavras como "cabelinho de vassoura" só siga a vida a diante a vida nao vai definir se voce é branco ou se voce é preto</i></p>  <p style="text-align: center;"><i>"Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista" (Angela Davis) e "O silêncio também é uma escolha que sustenta o racismo"</i></p>	<p>A produção do grupo 2 houve um tangenciamento, e aproximou-se mais do formato do gênero cartaz informativo/motivacional, organizando-se em título, imagem e bloco de frases de efeito. Há estrutura hierarquizada e uso de citações de autoridade, distanciando-se do formato típico de meme de circulação digital, que tende a ser mais sintético e humorístico. Porém, o conteúdo temático é a valorização da identidade negra e o combate a ofensas raciais, articulado à defesa de uma postura antirracista. Mas, o conteúdo baseia-se majoritariamente em frases já consolidadas no discurso social, com pouca reelaboração autoral. Enquanto ao estilo, por serem discursos de ampla circulação na Internet é formal e exortativa. A imagem de Djamila Ribeiro e a ilustração das mãos com coração funcionam como recursos de legitimação e apelo emocional. Entretanto, a multimodalidade cumpre função mais ilustrativa do que irônica ou crítica, característica comum dos <i>memes</i>.</p> <p><b>Síntese avaliativa:</b> a produção 1</p>



Produção 1

Fonte: Grupo 2

aproxima-se mais de um cartaz de conscientização do que do gênero *meme* propriamente dito, com baixa presença de humor, ironia ou ressignificação autoral.




Produção 2

Fonte: Grupo 3

O *meme* produzido pelo grupo 3 evidencia um processo de hibridização de gêneros, conforme proposto por Marcuschi (2003), ao articular características do *meme* com traços estruturais e discursivos da charge. Porém, apresenta estrutura sequencial, recurso típico de *memes* argumentativos. A progressão visual organiza um contraste entre superficialidade e reflexão crítica. O conteúdo temático aborda a manutenção do racismo pela omissão social, deslocando o foco do agressor direto para a responsabilidade coletiva. Demonstra leitura crítica do fenômeno social. No que se refere ao estilo, o uso do tamanho do cérebro como metáfora visual constrói ironia e crítica social. A articulação entre texto curto e imagem simbólica é característica do *meme*, produzindo efeito humorístico-reflexivo. Do ponto de vista multimodal, a progressão visual — especialmente a

	<p>ampliação do cérebro — funciona como metáfora do avanço reflexivo, enquanto o texto verbal curto e categórico orienta a leitura e reforça a crítica social.</p> <p><b>Síntese avaliativa:</b> a produção 2 traz um <i>meme</i> crítico e alinhado ao funcionamento discursivo, apesar do pequeno tangenciamento do gênero.</p>
<div data-bbox="288 566 687 869" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="237 902 405 936">Produção 3</p> <p data-bbox="237 958 458 992">Fonte: Grupo 5</p>	<p>O <i>meme</i> produzido pelo grupo 5 demonstra adequação consistente ao gênero <i>meme</i>, ao articular imagem viral, texto breve e de fácil circulação nas redes sociais. A escolha de duas expressões contrastantes da mesma pessoa funciona como recurso fundamental de sentido, explorando, de forma criativa, a ironia típica do gênero. O conteúdo temático explora a passividade diante do racismo, criticando a omissão. Desse ponto de vista, o <i>meme</i> contribui para a reflexão sobre a naturalização do racismo e sobre posturas passivas diante de situações discriminatórias. Seu potencial didático reside justamente em problematizar essa ambiguidade, abrindo espaço para discutir, em sala de aula, a necessidade de transformar o incômodo silencioso em ações antirracistas concretas, reforçando uma postura ética e responsável frente à discriminação. Em relação ao estilo, o humor é construído pelo contraste entre a gravidade do racismo e a postura apática representada visualmente. A imagem carrega o sentido principal, enquanto o texto atua como gatilho interpretativo. Sob a perspectiva da multimodalidade, a relação entre o verbal e o visual orienta a leitura e constrói uma crítica social clara: o texto explicita a situação de racismo, enquanto as expressões faciais opostas revelam a tensão entre a reação externa (sorriso) e o sentimento interno de incômodo ou reprovação.</p> <p><b>Síntese avaliativa:</b> a produção 3 trouxe um <i>meme</i> adequado ao gênero, com crítica social construída por ironia</p>

	visual.
 <p>Produção 4 Fonte: Grupo 6</p>	<p>A produção do grupo 6 mostra um domínio consistente dos aspectos composicionais do gênero, especialmente por ser um <i>memé</i> de reflexão social, cuja finalidade extrapola o humor imediato e se volta à problematização de questões sociais contemporâneas. Possui uma estrutura comparativa (“mundo com racismo” × “mundo sem racismo”), organizada de forma clara e objetiva. No que se refere à estrutura composicional, a divisão em dois quadros funciona como um importante recurso de organização de sentido. A oposição entre “um mundo com racismo” e “um mundo sem racismo” retoma uma estratégia recorrente no gênero, baseada na comparação direta e imediata, favorecendo a leitura rápida e a compreensão instantânea da mensagem. O conteúdo temático apresenta o racismo como fator de sofrimento coletivo e defende a igualdade como caminho para bem-estar social. Pela perspectiva comunicativa, o <i>memé</i> cumpre com clareza seu objetivo de instigar a reflexão crítica sobre o racismo, ao contrastar visual e simbolicamente duas realidades possíveis, levando o leitor a avaliar os impactos subjetivos e coletivos dessa prática social. O estilo evidencia a oposição entre cenários escuro e iluminado produzindo sentido simbólico direto. A dimensão multimodal é explorada de forma eficaz. As cores, os cenários externos e as expressões corporais dos personagens atuam como elementos semióticos que ampliam o sentido do texto verbal. O uso de tons escuros e posturas fechadas no quadro que representa o racismo contrapõe-se aos tons claros e às expressões de abertura no cenário sem racismo, produzindo um efeito persuasivo que não depende de longas explicações verbais, o que é compatível com o</p>

	<p>funcionamento do <i>meme</i>.</p> <p><b>Síntese avaliativa:</b> a produção 4 mostra um <i>meme</i> de teor educativo, com menor presença de ironia e humor, aproximando-se de material de conscientização visual.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Racismo?</b></p>  <p style="text-align: center;"><b>Coisa de humano</b></p> <p>Produção 5</p> <p>Fonte: Grupo 7</p>	<p>O <i>meme</i> produzido pelo grupo 7 apresenta uma leitura crítica do racismo por meio do humor sutil, explorando um recurso bastante eficaz para o público do sétimo ano. Do ponto de vista composicional, o <i>meme</i> respeita as características do gênero, ao articular brevidade, impacto e ironia, expressando muitos sentidos em poucas palavras. A divisão do texto em duas partes orienta a leitura e potencializa o efeito crítico, enquanto a relação entre imagem e linguagem verbal garante clareza e acessibilidade, fundamentais para a faixa etária. O conteúdo temático problematiza o racismo como construção exclusivamente humana, apresentando uma leitura crítica do racismo por meio do humor sutil, explorando um recurso bastante eficaz para o público do sétimo ano. A escolha de dois gatinhos de cores diferentes, em interação harmoniosa, constrói uma metáfora visual impactante: ao mostrar que entre os animais não há hierarquização racial, o <i>meme</i> evidencia que o racismo é uma construção social humana, reforçada pelo enunciado “Racismo? Coisa de humano”. Em relação ao estilo, o uso de animais gera efeito de ternura e contraste simbólico. A crítica emerge da simplicidade e da ironia implícita. No plano multimodal, a imagem cumpre papel primordial na produção de sentido, funcionando como argumento visual que sustenta a crítica ao preconceito.</p> <p><b>Síntese avaliativa:</b> a produção 5 salienta um <i>meme</i> eficiente, com humor leve e crítica social acessível.</p>



Produção 6

Fonte: Grupo 8

O *meme* produzido pelo grupo 8 evidencia domínio das características composicionais do gênero, ao mobilizar uma imagem amplamente reconhecida da cultura digital (“ME GUSTA”), texto breve e potencial de circulação em redes sociais. Baseia-se em template clássico, articulando imagem expressiva e legenda explicativa. Em relação ao conteúdo temático, há críticas relativas à cumplicidade ou aprovação silenciosa do racismo. No que se refere ao estilo, a ironia é construída pela incoerência entre expressão de prazer e situação moralmente condenável. Há uso eficaz de humor ácido. Do ponto de vista multimodal, observa-se a articulação entre elementos visuais, verbais e tipográficos, com uso estratégico de cores e contraste de fontes para direcionar a leitura e atrair a atenção do leitor, conforme discutem Kress e van Leeuwen (2006) sobre a construção de sentidos em textos. Entretanto, na interpretação crítica, emerge uma tensão significativa entre imagem e texto. A expressão facial do “ME GUSTA”, historicamente associada à sensação de prazer ou satisfação, entra em conflito com o conteúdo verbal, que pretende denunciar ou criticar o racismo. Essa dissonância semiótica compromete a clareza do posicionamento antirracista, podendo gerar leituras ambíguas ou até interpretações indesejadas, nas quais o racismo parece ser associado a algo positivo.

**Síntese avaliativa:** a produção 6 mobiliza recursos tradicionais da cultura digital para produzir crítica social, porém a imagem pode gerar ambiguidade de sentido.



Produção 7

Fonte: Grupo 9

O *meme* produzido pelo grupo 9 articula de modo competente recursos próprios do gênero a combinação entre texto breve, linguagem direta e a expressão corporal do personagem produz um efeito de sentido que naturaliza a ação antirracista, dialogando com a defesa de Ribeiro (2019) de que o combate ao racismo exige posicionamento ativo e responsabilidade cotidiana, especialmente daqueles que não sofrem diretamente seus efeitos. No que se refere ao conteúdo temático, há ênfase na denúncia do racismo como dever cívico e na dimensão legal do problema. O *meme* busca conscientizar sobre a importância de denunciar imediatamente casos de racismo, deixando claro que racismo é crime tanto no Brasil quanto internacionalmente. Enquanto ao estilo, a linguagem verbal predomina, com menor exploração de humor, mas contém ironia. A imagem atua como reforço expressivo. O gesto corporal da pessoa sugere surpresa com a possibilidade de alguém presenciar racismo e não denunciar — transmitindo que a única atitude aceitável é a denúncia.

**Síntese avaliativa:** a produção 7 revela um *meme* irônico e com mensagem de conscientização social, o que o torna menos alinhado à lógica humorística típica do gênero.

ser racista não da xp, nao evolui, nao libera skin, só vergonha mesmo



Produção 8

Fonte: Grupo 11

O *meme* do grupo 11 apresenta uma excelente adequação ao gênero, ao mobilizar uma imagem amplamente reconhecida do universo gamer e um texto curto, irônico e crítico. A referência ao jogo “*Minecraft*” cria imediata identificação com o público jovem, favorecendo a circulação e a compreensão do enunciado. Em relação ao conteúdo temático, apresenta o racismo como atitude que não gera benefícios e deve ser “removida” do convívio social. Na dimensão crítica, o *meme* cumpre uma função

	<p>socioeducativa relevante ao apresentar o racismo como um “erro” que não gera ganhos individuais nem coletivos, incentivando a reflexão ética de modo acessível e criativo. Na composição do estilo percebe-se o uso criativo de jargões gamers (XP, skin, servidor, FPS) gera humor e aproximação com o repertório juvenil. A multimodalidade é explorada de forma autoral e culturalmente situada. Simula a interface e a linguagem de videogame (patch notes), estratégia intertextual típica de memes contemporâneos. Do ponto de vista multimodal, a articulação entre o visual (avatar do jogo) e o verbal (vocabulário típico de games como “xp”, “skin” e “evoluir”) constrói o sentido de forma eficaz, resignificando o racismo como algo “inútil” e prejudicial à convivência. Essa estratégia dialoga com a noção de letramentos digitais e multimodais, segundo Rojo (2012), ao valorizar repertórios culturais dos alunos na produção de sentidos.</p> <p><b>Síntese avaliativa:</b> a produção 8 traz um <i>meme</i> plenamente alinhado ao gênero, com criatividade, intertextualidade e crítica social.</p>
--	--

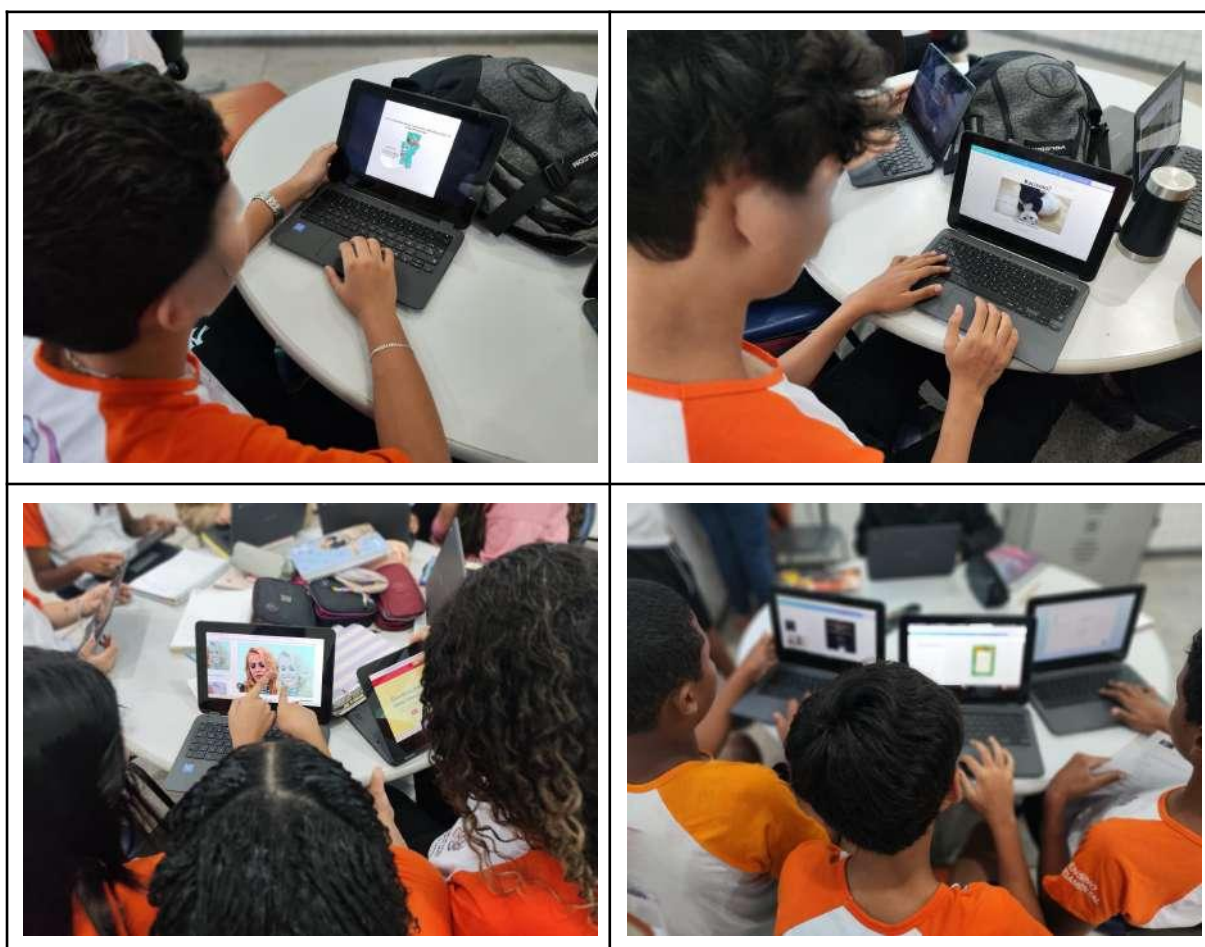
Fonte: Elaborado pela autora (2026).

De modo geral, as produções evidenciam que os estudantes compreenderam o propósito comunicativo do *meme* como prática discursiva de posicionamento social, ainda que em diferentes níveis de apropriação das características do gênero. Observa-se que parte dos grupos tangenciou o formato típico do *meme*, aproximando-se de gêneros de conscientização mais expositivos e formais, como ocorreu com o grupo 2 e, em menor medida, com os grupos 3 e 6. Nesses casos, embora o conteúdo temático antirracista esteja claramente presente e socialmente relevante, a construção composicional prioriza a explicitação da mensagem em detrimento da síntese, da ironia e do humor – recursos fundamentais na lógica de circulação dos memes. A multimodalidade, nesses exemplos, tende a exercer função mais ilustrativa ou reforçadora do discurso verbal do que produtora

de tensão crítica ou ambiguidade interpretativa, aproximando-se de materiais educativos de conscientização visual.

Por outro lado, destacam-se como produções mais alinhadas ao funcionamento discursivo do gênero meme aquelas em que há articulação adequada entre brevidade verbal, imagem expressiva, ironia e repertório cultural juvenil, como nos trabalhos dos grupos 5, 7, 9 e 11. Nesses casos, o humor – por vezes sutil, por vezes irônico – atua como estratégia de engajamento e de crítica social, promovendo reflexão sem recorrer a explicações extensas. A multimodalidade é explorada de forma mais autoral, com imagens que não apenas ilustram, mas constroem o argumento, seja por metáforas visuais, contrastes expressivos ou intertextualidade com a cultura digital dos alunos. Essas produções revelam maior domínio dos multiletramentos (Rojo, 2012), ao mobilizarem linguagens, referências e formatos próprios dos ambientes digitais para sustentar um posicionamento antirracista crítico e socialmente situado.

Figura 8 – Registros da produção do *meme* antirracista





Fonte: Arquivo da autora (2026).

#### 4.5.5 Módulo 3: Reportagem

No terceiro e último módulo da sequência didática, foi proposta uma atividade de leitura e análise crítica a partir de uma reportagem jornalística sobre um caso real de racismo ocorrido no Distrito Federal. A atividade teve início com a leitura compartilhada da notícia, projetada na sala de aula, o que permitiu que todos os alunos acompanhassem o texto simultaneamente. A leitura foi mediada, com pausas estratégicas para esclarecimento de vocabulário, compreensão de informações explícitas e inferências sobre o contexto da situação noticiada. Abaixo a reportagem utilizada para o desenvolvimento do módulo:

Figura 9 – Reportagem sobre racismo



Fonte: Site de notícias G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2025/09/30/adolescente-e-vitima-de-ofensas-racistas-em-video-publicado-por-colega-nas-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 19 nov. 2025.

Em seguida, os estudantes assistiram ao vídeo mencionado na reportagem, no qual o ato racista é cometido, recurso que potencializou a compreensão do texto e ampliou o impacto emocional da narrativa, favorecendo uma leitura multimodal e crítica. Após esse momento, os alunos responderam a questões interpretativas e reflexivas sobre o texto, abordando aspectos como o fato ocorrido, os sujeitos envolvidos, as consequências do ato racista, o papel da escola e do Estado, bem como a caracterização do racismo como crime/ato infracional, promovendo a articulação entre leitura, compreensão e posicionamento crítico.

Na etapa seguinte, deu-se início à organização do júri simulado, atividade de produção pensada em conjunto com os alunos para o módulo. A turma foi dividida em grupos, e cada estudante recebeu um papel específico (promotoria, defesa, réu, vítima, jurados e juiz), com instruções impressas que detalhavam as responsabilidades de cada função. A promotoria e a defesa foram orientadas a elaborar argumentos consistentes, fundamentados tanto nas informações da reportagem quanto nos debates realizados ao longo da sequência didática, considerando os aspectos legais, éticos e sociais envolvidos no caso. Esse momento exigiu dos alunos a mobilização de estratégias de leitura, interpretação e argumentação, além da reflexão sobre o racismo enquanto prática estrutural e crime.

Na etapa final, a turma foi dividida em grupos para a produção de um júri simulado, atividade que exigiu a mobilização das informações da reportagem e do vídeo analisado. Os estudantes precisaram inferir sentidos, reconstruir o contexto da situação apresentada e elaborar argumentos que explicassem as relações entre vítima e agressor, considerando que havia uma convivência anterior entre eles. Cada grupo organizou papéis (acusação, defesa, jurados e juiz), estruturou falas e selecionou evidências do texto multimodal para sustentar seus pontos de vista. Durante as apresentações, os argumentos foram expostos, confrontados e debatidos, até que o júri emitiu seu voto e o juiz declarou o veredito. A atividade favoreceu a compreensão do racismo estrutural e também o desenvolvimento da argumentação, da oralidade e da leitura crítica de textos multimodais, ao exigir que os alunos relacionassem informações explícitas e implícitas para sustentar suas posições.

A avaliação do júri simulado foi realizada com base nos critérios estabelecidos na ficha de avaliação, priorizando a observação da mobilização dos conceitos de racismo, racismo estrutural, racismo recreativo, preconceito e discriminação racial durante as argumentações dos estudantes. Foram analisados tanto os posicionamentos assumidos pelos grupos quanto a forma como justificaram suas falas, verificando se conseguiam diferenciar conceitos, aplicá-los à situação encenada e relacioná-los às discussões realizadas ao longo da sequência didática. Também se considerou o nível de profundidade das análises, a capacidade de estabelecer relações entre o caso apresentado e aspectos sociais mais amplos, bem como a clareza e a organização da argumentação oral. Dessa forma, a avaliação buscou identificar não apenas a reprodução de definições, mas principalmente o uso crítico e contextualizado dos conhecimentos construídos ao longo do percurso formativo.

Quadro 10 – Categorias de análise do júri simulado

Critério de Análise	Nível 1 – Inicial	Nível 2 – Parcial	Nível 3 – Adequado	Nível 4 – Crítico e Ampliado
<b>Compreensão do conceito de racismo</b>	Demonstra compreensão equivocada ou muito superficial do termo	Reconhece o racismo apenas como ofensa individual, sem aprofundamento	Compreende o racismo como prática social que gera desigualdades	Explica o racismo de forma ampla, relacionando-o a contextos históricos e sociais
<b>Reconhecimento do racismo estrutural</b>	Não identifica o racismo como fenômeno estrutural	Percebe que há desigualdade, mas sem relacionar às estruturas sociais	Reconhece que o racismo está presente nas instituições e na organização social	Analisa criticamente como o racismo estrutural afeta oportunidades, direitos e vivências
<b>Entendimento de racismo recreativo</b>	Não reconhece manifestações disfarçadas de humor como racismo	Identifica exemplos, mas demonstra dúvida na explicação	Compreende que piadas e brincadeiras podem reforçar estereótipos racistas	Explica criticamente como o humor pode naturalizar e perpetuar o racismo
<b>Distinção entre preconceito e discriminação racial</b>	Não diferencia os conceitos	Demonstra confusão parcial entre os termos	Diferencia preconceito (ideia/julgamento) de discriminação (ação/prática)	Além de diferenciar, exemplifica e aplica os conceitos em situações concretas
<b>Mobilização de conhecimentos prévios</b>	Não relaciona o tema com os conteúdos já estudados	Faz poucas conexões com discussões anteriores	Retoma conhecimentos trabalhados em aulas anteriores para sustentar ideias	Integra diferentes aprendizados da sequência, demonstrando construção progressiva de conhecimento
<b>Aplicação crítica dos conceitos na análise de situações</b>	Apenas descreve a situação, sem análise	Apresenta opinião, mas com pouca fundamentação conceitual	Utiliza conceitos trabalhados para interpretar a situação	Aplica os conceitos de forma articulada, crítica e reflexiva, indo além do óbvio
<b>Clareza na argumentação</b>	Ideias desconexas ou pouco compreensíveis	Argumentação simples, com pouca organização	Argumentos organizados e compreensíveis	Argumentação consistente, articulada e bem fundamentada

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Com a realização dessa atividade, foi possível coletar dados relevantes para a pesquisa, sobretudo por meio do registro em vídeo do júri simulado, produzido e arquivado pela professora-pesquisadora com a finalidade de subsidiar a análise dos resultados da intervenção pedagógica. Esse registro permitiu documentar as interações orais entre os estudantes, os argumentos mobilizados pela promotora e pela defesa, bem como as estratégias discursivas utilizadas ao longo da simulação. A gravação constituiu, portanto, um importante instrumento de coleta de dados, possibilitando a posterior transcrição e análise qualitativa das falas dos participantes. Na sequência, apresentam-se os dados coletados a partir de recortes da transcrição do júri simulado, que serviram de base para a análise das práticas de leitura crítica, argumentação e posicionamento dos alunos frente à temática do racismo.

Quadro 11 – Análise da júri simulado

DECLARAÇÃO DO RÉU	ANÁLISE
“Eu fiz esse ato porque ela fez <i>bullying</i> comigo, falou que eu sou o “planeta terra”, é..., ficou fazendo gordofobia comigo, foi isso. Por isso que eu xinguei ela mesmo.”	A declaração do réu demonstra compreensão de que houve um conflito interpessoal, mas não reconhece o racismo como violência específica e inaceitável, tratando a agressão como reação emocional. Não evidencia entendimento sobre racismo estrutural ou racismo recreativo, reduzindo o ocorrido a uma troca de ofensas.

	Revela dificuldade em diferenciar preconceito geral de discriminação racial, estabelecendo uma equivalência entre gordofobia e racismo, sem considerar a dimensão histórica e social deste último.
<b>ARGUMENTOS DA PROMOTORIA</b>	<b>ANÁLISE</b>
<b>Promotora 1:</b> “Tá, ela fez <i>bullying</i> com você, mas você acha aceitável gravar um vídeo fazendo racismo com ela, falando sobre a aparência e as características dela e postar nas redes sociais? Você acha isso correto?”	O argumento apresentado pela promotora 1 reconhece o ato como prática explícita de racismo, especialmente ao destacar a gravação e a divulgação nas redes sociais. Demonstra compreensão de que a violência ultrapassa o âmbito privado, indicando percepção inicial da dimensão social do ato. Apresenta argumentação ética consistente, focando na responsabilidade do agressor.
<b>ARGUMENTOS DA PROMOTORIA</b>	<b>ANÁLISE</b>
<b>Promotora 2:</b> “Você pode explicar o porquê de você ter usado o termo “preta nojenta” mesmo sabendo das consequências que isso pode causar?”	O argumento apresentado pela promotora 2 identifica corretamente a expressão como ofensa racial direta, evidenciando compreensão do racismo como violência verbal discriminatória. Ainda não mobiliza explicitamente noções de racismo estrutural, mas mantém foco na gravidade do enunciado racista. Demonstra avanço na distinção entre conflito comum e agressão racial.
<b>DECLARAÇÃO DO RÉU</b>	<b>ANÁLISE</b>
“Eu não sabia dessa lei porque eu não vejo rede social [...]”	O argumento reduz a situação ao desconhecimento jurídico, sem reconhecer a dimensão ética e social do racismo. Não apresenta indícios de compreensão sobre racismo estrutural, recreativo ou discriminação racial, evidenciando limitação conceitual.
<b>ARGUMENTOS DA PROMOTORIA</b>	<b>ANÁLISE</b>
<b>Promotora 2:</b> “Você acha que chamar alguém de “preta nojenta” é uma lei, não é. Isso é respeito com o ser humano. Se você não tem respeito para	A promotora amplia o debate para o campo ético e social, demonstrando que o racismo não se limita à esfera legal, mas envolve princípios de convivência e

<p>falar com ela (...) E também a gente tem que aprender sobre essas coisas, ler sobre <i>bullying</i>, preconceito, racismo...”</p>	<p>dignidade humana. Indica compreensão de que a agressão racial é uma violência moral e social, ainda que não utilize terminologia teórica.</p>
<p><b>ARGUMENTOS DA DEFESA</b></p>	<p><b>ANÁLISE</b></p>
<p>“O vídeo em questão, em momento nenhum foi apresentado rosto, nomes (em nenhum momento apareceu) e vocês usaram como uma prova contra o meu cliente. E... também não foi... Esqueci. (a aluna acabou se esquecendo da fala, mas depois retornou). Ressalta-se que em nenhum momento foi permitido a exposição do lado do meu cliente. Sendo ele assim julgado precipitadamente, sem que houvesse a devida concepção do que o levou a ter a devida atitude. Né?  Vale informar que falaram que a “vítima” sofria já racismo. Já tinha sofrido mais que uma vez o racismo na escola. Tem provas de que foi o meu cliente que fez todas as vezes? Não temos!  A “vítima” praticava palavras gordofóbicas contra o “réu” desde o pré. Como a “testemunha” disse, desde que eles se conhecem, mas isso não falam nada. Agora, o meu cliente quis se defender. Ok que ele fez de cabeça quente. Ele não pensou que isso poderia ser crime, uma coisa errada, ele só fez tudo de cabeça quente para tentar se defender de tudo que a “vítima” já fez pra ele. Porque ele já não aguentava mais . Óbvio. Ele já estava com um abalo emocional. Como que uma pessoa aguenta um negócio desses... anos? Ele já está quase se formando no ensino médio e acontece isso desde o pré. Você sabe o tempo que isso aconteceu? É muita coisa. A pessoa não aguenta. Aí ela falar está tudo bem. Ela falar, humilhar ele na frente de todo mundo, pois não foi só na escola. Foi em praças públicas, foi no <i>whatsapp</i>, como vocês estão vendo, né? Tudo bem ela o ameaçar se ele contasse algo taria tudo errado porque iria acontecer algo de ruim com ele.</p>	<p>A defesa apresenta narrativa organizada e coerente, mas relativiza o racismo ao tratá-lo como reação justificável. Demonstra compreensão de outras formas de violência (<i>bullying</i>, gordofobia), porém não reconhece a especificidade histórica e estrutural do racismo. Evidencia dificuldade em distinguir preconceitos diversos de discriminação racial estruturante.</p>

Agora o meu cliente tentar se defender não pode, né? Desculpa, acabei.”	
<b>ARGUMENTOS DA PROMOTORIA</b>	<b>ANÁLISE</b>
<b>Promotora 1:</b> “O fato central da notícia, infringe a prática explícita de racismo contra uma adolescente de 15 anos e no ambiente escolar. Então, cadê a escola que não proíbe o uso de celular? Isso é uma lei também. A lei onde que a escola era para proibir o uso de celular.”	O argumento demonstra entendimento do racismo como violência e reconhece a dimensão institucional do problema, mas apresenta desvio argumentativo ao priorizar uma norma escolar em detrimento da discussão central sobre discriminação racial.
<b>ARGUMENTOS DA DEFESA</b>	<b>ANÁLISE</b>
“Sobre isso, sobre a escola eu não tenho nada a ver. Se a escola deixou ou deixou de deixar, a culpa não é minha, não é sua, não é de ninguém que está aqui neste tribunal. A culpa é da escola e da diretoria da escola. Porque se a escola não proibiu o meu cliente de usar o celular em momento nenhum, se a escola não colocou nenhuma regra, não deixou explícito que não podia. Porque o meu cliente mesmo falou que não tem mais acesso às notícias, que não foi ele que gravou, não foi ele que postou e você já ouviu isso. Agora, sobre a escola eu não tenho nada a ver com isso. Só isso que eu queria dizer mesmo.”	A defesa introduz a dimensão institucional, sugerindo compreensão de que o problema não se restringe apenas aos indivíduos. Contudo, há deslocamento parcial do foco, com menor aprofundamento na questão racial em si.
<b>ARGUMENTOS DA PROMOTORIA</b>	<b>ANÁLISE</b>
<b>Promotora 2:</b> “No próprio vídeo fala, o “réu”, né. Ele usa as palavras “cabelinho duro”, “parece uma vassoura”, “vou pegar para varrer o chão lá de casa” chamando ela de “preta nojenta”. Aí já começa que se a gente for falar isso quando estiver com raiva, o mundo completamente ele capota porque isso é horrível. Se a gente for falar coisas e descontar a nossa raiva nos outros o mundo não vai pra frente. Então como ela mesma falou “ele estava de cabeça quente” se eu tivesse de cabeça cheia eu ia bater com o carro?”	A promotora realiza uma leitura crítica do texto multimodal (vídeo) da reportagem, destacando a violência verbal e seus efeitos. Reafirma a gravidade das falas racistas, demonstrando compreensão de que emoções não justificam discriminação racial. Indica avanço na percepção do racismo como violência inaceitável, aproximando-se de uma postura crítica e ética.
<b>ARGUMENTOS DA DEFESA</b>	<b>ANÁLISE</b>

<p>“E ela teria o direito de chamá-lo de “gordo que não merece viver”, praticar <i>bullying</i> todos os dias na escola e dizer que ele é “um gordo de merda”?”</p>	<p>O argumento reconhece a existência de outras violências, mas utiliza esse argumento para minimizar a gravidade do racismo, revelando compreensão parcial. Mantém foco na lógica de compensação entre agressões, sem considerar a dimensão estrutural da discriminação racial.</p>
<p><b>ARGUMENTOS DA PROMOTORIA</b></p>	<p><b>ANÁLISE</b></p>
<p><b>Promotora 2:</b> “A lei 14.532 de 2023 mostra que além da responsabilidade do indivíduo, do agressor e a necessidade da adoção da abertura obtida da instituição de ensino [...]. Que do mesmo jeito que lá na escola, você não tinha o direito de falar as coisas que você falou e da lei que você infringiu. Tem duas leis que você infringiu: A primeira é 7.716 que é a lei que eu já expliquei no começo. A lei que você infligiu que diz que mesmo que você não forneça características, nem nomeia ela, nem mostra ela, mas que você dá características físicas para ela, você também infligiu essa lei. E a segunda lei que você infligiu foi a lei 8.600 que você afigurou ao adolescente o direito à proteção. Tá? Então você agrediu ela psicologicamente e verbalmente.”</p>	<p>A promotoria demonstra avanço ao relacionar a prática racista a responsabilidades individuais e institucionais, aproximando-se da noção de racismo estrutural. Também evidencia compreensão de que a agressão gera danos psicológicos e sociais, ampliando a leitura para além do insulto verbal.</p>
<p><b>ARGUMENTOS DA DEFESA</b></p>	<p><b>ANÁLISE</b></p>
<p>“Desde de 2024 a lei sobre <i>bullying</i> do estatuto da criança e do adolescente diz [interrompe a fala] a lei 14.811 criminaliza o <i>bullying</i> e o <i>cyberbullying</i> no Brasil. Lembra dessa lei, né? Porque teve preconceito com o “réu”. Até porque tem uma lei que fala sobre gordofobia. Temos também a lei sobre injúria no artigo 140 que é sobre julgar e ofender alguém ferindo a dignidade e ou o decoro. Entendeu?”</p>	<p>A defesa amplia o debate ao citar legislações relacionadas ao <i>bullying</i>, demonstrando competência argumentativa. Contudo, reforça a tentativa de equiparar violências distintas, demonstrando dificuldade em reconhecer a especificidade do racismo. Apresenta argumentação coerente do ponto de vista da defesa, porém conceitualmente limitada em relação à temática racial.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A análise do júri simulado, com base nos critérios estabelecidos, evidencia que os estudantes mobilizaram de forma significativa os conceitos de racismo,

preconceito e discriminação racial, ainda que com diferentes níveis de aprofundamento e precisão conceitual entre acusação e defesa.

Em relação à compreensão do conceito de racismo, a promotoria demonstrou maior domínio ao identificar que as falas do réu (“preta nojenta”, “cabelinho duro”, “parece uma vassoura”) configuram agressões raciais dirigidas a características físicas associadas à identidade negra, reconhecendo o caráter desumanizador e ofensivo dessas expressões. Também foi relevante a tentativa de relacionar o caso à legislação, mostrando que os alunos compreenderam que o racismo ultrapassa a esfera moral e constitui crime. Entretanto, houve certa imprecisão na menção a números de leis e enquadramentos jurídicos, o que indica apropriação parcial do aspecto legal, mas boa compreensão do fenômeno social.

No que se refere ao racismo estrutural, esse conceito apareceu de forma mais implícita do que explícita. A promotoria tangenciou a dimensão estrutural ao mencionar a responsabilidade da escola e a naturalização de práticas discriminatórias no ambiente escolar, ainda que não tenha desenvolvido claramente a ideia de que o racismo é sustentado por práticas e omissões institucionais. Já a defesa concentrou-se na vivência individual do réu e no histórico de *bullying* sofrido, deslocando o foco para a dimensão interpessoal, o que mostra menor articulação com a noção de estrutura social.

Quanto ao racismo recreativo, os estudantes não utilizaram diretamente o termo, mas houve aproximações quando a promotoria destacou que não se pode justificar ofensas raciais como reação emocional ou “brincadeira de momento”. Ainda assim, o conceito não foi plenamente explorado como prática social que naturaliza a humilhação racial sob aparência de piada ou provocação.

Sobre preconceito e discriminação racial, observou-se boa capacidade de aplicação prática. A promotoria diferenciou atitudes de desrespeito genérico de ofensas especificamente raciais, destacando que xingamentos ligados à cor da pele e traços físicos produzem violências distintas. A defesa, por sua vez, trouxe a discussão sobre gordofobia e *bullying*, o que ampliou o debate para outras formas de discriminação, mas em alguns momentos utilizou esses elementos como estratégia de relativização do racismo, sugerindo uma equivalência entre violências que possuem naturezas sociais diferentes – ponto que revela necessidade de maior aprofundamento conceitual.

No aspecto da argumentação, ambos os grupos demonstraram envolvimento, construção de narrativas coerentes e tentativa de sustentar seus pontos de vista com justificativas, exemplos e referências legais. A promotoria apresentou argumentação mais alinhada aos conceitos trabalhados na sequência didática, enquanto a defesa mostrou boa organização discursiva, porém com menor articulação crítica com a dimensão social do racismo.

De modo geral, o júri simulado evidenciou que os alunos reconhecem o racismo como prática discriminatória grave e o distinguem de outras formas de ofensa, embora ainda estejam em processo de consolidação dos conceitos de racismo estrutural e racismo recreativo. A atividade revelou compreensões, dúvidas e tensionamentos.

Figura 10 – Registros da apresentação do júri simulado



Fonte: Arquivo da autora (2026).

À luz desses resultados, o capítulo seguinte apresenta e aprofunda a discussão dos dados obtidos na intervenção realizada.

## 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados produzidos ao longo da intervenção pedagógica (incluindo observações, registros das interações orais e produções dos estudantes) permite afirmar que a proposta desenvolvida contribuiu significativamente para a ampliação da competência leitora crítica, para a problematização de práticas discursivas racistas e para a construção de posicionamentos mais conscientes por parte dos alunos.

De modo geral, os resultados evidenciam que a organização da sequência didática, fundamentada nas estratégias de leitura propostas por Solé (1998) – antes, durante e após a leitura – favoreceu o engajamento dos estudantes e possibilitou uma aproximação mais reflexiva dos textos trabalhados. Esse avanço pode ser observado a partir de indicadores, como a comparação entre as produções inicial e final dos módulos, nas quais se verifica a ampliação das inferências realizadas, a maior explicitação de sentidos implícitos e a presença de marcas de leitura que articulam elementos verbais e visuais. Além disso, nota-se a incorporação de conceitos, com destaque para a concepção de práticas como o racismo recreativo, evidenciando maior consciência crítica sobre os discursos analisados.

As atividades de motivação, como a exibição do vídeo do relato pessoal, rodas de conversa e práticas simbólicas (a exemplo da atividade da árvore de digitais), mostraram-se eficazes para ativar conhecimentos prévios, promover o reconhecimento das identidades presentes na turma e criar um ambiente de acolhimento e escuta. Tais condições didáticas contribuíram para qualificar a participação dos alunos e favoreceram a emergência de posicionamentos mais elaborados, aspecto fundamental para o tratamento de questões sensíveis como o racismo.

Esses resultados dialogam diretamente com a concepção interacionista de linguagem defendida por Solé (1998) e por Koch e Elias (2010), segundo a qual o sentido não está pronto no texto, mas é construído na interação entre leitor, texto e contexto. Ao mobilizarem experiências pessoais, saberes socioculturais e conhecimentos construídos ao longo da sequência, os estudantes passaram a atribuir sentidos mais complexos aos textos, especialmente àqueles que abordavam situações de discriminação racial.

No que se refere ao trabalho com textos multimodais, os dados indicam que a articulação entre linguagem verbal, visual e audiovisual ampliou as possibilidades de leitura e interpretação. A análise de vídeos, imagens, reportagens jornalísticas e produções digitais permitiu que os alunos compreendessem que os discursos circulam socialmente por diferentes meios e que seus efeitos extrapolam o espaço imediato da interação. Tal constatação aproxima-se das discussões propostas pela pedagogia dos multiletramentos (Grupo Nova Londres, 2006; Rojo, 2012), que reconhece a multiplicidade semiótica dos textos contemporâneos e a necessidade de formar leitores capazes de interpretar criticamente essas linguagens.

Na produção inicial, observou-se que os alunos apresentavam uma leitura predominantemente literal, com dificuldades em realizar inferências, estabelecer relações entre texto e contexto social e mobilizar conhecimentos prévios de forma sistematizada. Esse dado confirma a relevância do ensino explícito de estratégias de leitura, conforme defende Solé (1998), ao afirmar que leitores proficientes não apenas decodificam, mas constroem sentidos por meio de processos conscientes de antecipação, verificação e ajuste de hipóteses.

Ao longo da produção da síntese, após a leitura do “Pequeno Manual Antirracista”, os textos produzidos pelos estudantes demonstraram maior articulação entre o capítulo e reflexão social. Muitos alunos passaram a reconhecer o racismo como prática estrutural (Ribeiro, 2016), deslocando a compreensão de episódios isolados para uma percepção mais ampla das desigualdades raciais.

No Módulo 2, a análise e produção de memes evidenciaram avanços na leitura de textos multimodais. Inicialmente, os estudantes tendiam a interpretar a imagem como elemento meramente ilustrativo; ao final, muitos passaram a compreender a articulação entre linguagem verbal, visual e recursos de humor/ironia como constitutiva do gênero meme. Tal resultado confirma a pertinência da pedagogia dos multiletramentos (Rojo, 2012; Grupo Nova Londres, 1996), ao reconhecer que a construção de sentidos na contemporaneidade ocorre por meio da integração de múltiplas semioses.

Diante disso, a produção dos memes antirracistas revelou diferentes níveis de apropriação do gênero. Parte dos grupos ainda se aproximou de formatos mais expositivos, como cartazes de conscientização, demonstrando compreensão temática, mas menor domínio da lógica discursiva do *meme* digital. Outros grupos, entretanto, conseguiram articular ironia, intertextualidade e crítica social de forma

mais alinhada ao funcionamento do gênero, o que indica avanço tanto no letramento digital quanto na capacidade de síntese crítica.

A atividade do júri simulado, realizada no terceiro módulo da sequência didática, configurou-se como um momento privilegiado de consolidação das aprendizagens, ao exigir dos estudantes a mobilização de argumentos, a leitura crítica de uma notícia jornalística e a compreensão das implicações éticas, sociais e legais de um ato racista. As falas dos alunos, analisadas no capítulo anterior, revelam avanços significativos na compreensão do racismo como prática social e estrutural, embora também evidenciem tensões e limites próprios do processo formativo.

Alguns argumentos apresentados pelos estudantes, especialmente aqueles que buscavam justificar a injúria racial como reação a experiências de *bullying*, demonstram a persistência de uma leitura individualizante do conflito, na qual violências de naturezas distintas são tratadas como equivalentes. Esse dado confirma as reflexões de Almeida (2019) e Ribeiro (2019), ao apontarem que o racismo estrutural tende a ser naturalizado e relativizado, sendo frequentemente interpretado como um problema pontual ou interpessoal. Nessa perspectiva, a tentativa de legitimar a agressão racial como resposta emocional evidencia a dificuldade inicial dos alunos em reconhecer o caráter histórico, coletivo e hierarquizante do racismo.

Por outro lado, os argumentos apresentados pelas alunas que assumiram o papel da promotoria indicam avanços importantes na leitura crítica e no letramento racial. Ao questionarem a legitimidade da retaliação, problematizarem a circulação do vídeo nas redes sociais e mobilizarem referências legais, essas estudantes demonstraram compreender o racismo como uma prática socialmente situada, cujos efeitos se ampliam no ambiente digital. Esse posicionamento dialoga com o conceito de racismo recreativo (Moreira, 2019), na medida em que desnaturaliza ofensas frequentemente minimizadas como “brincadeiras” ou reações impulsivas, e com a noção de letramentos como práticas sociais (Street, 2014), ao reconhecer que a produção e circulação de textos têm consequências concretas na vida dos sujeitos.

A presença de referências legais nos argumentos dos estudantes também revela a ampliação do repertório discursivo e a articulação entre leitura, cidadania e ética, aspectos centrais para uma educação comprometida com a justiça social. Ainda que, em alguns momentos, os alunos tenham demonstrado dificuldades na

organização argumentativa ou na precisão conceitual, o esforço em dialogar com leis, direitos e deveres mostra um deslocamento do senso comum para uma postura mais reflexiva e crítica.

Nesse sentido, a pesquisa confirma a pertinência da articulação entre estratégias de leitura, multiletramentos e letramento racial como caminho para a formação de leitores críticos, conforme defendem Rojo (2012), Street (2014) e Souza (2011). Ao promover situações de leitura que ultrapassam a decodificação e convocam os estudantes a se posicionarem diante de práticas discriminatórias, a sequência didática contribuiu para a construção de letramentos de reexistência, nos quais os alunos passam a questionar discursos hegemônicos e a ressignificar suas próprias práticas sociais.

Por fim, os resultados permitem afirmar que a intervenção pedagógica desenvolvida não apenas favoreceu o desenvolvimento da competência leitora, mas também impactou as relações discursivas no espaço escolar, ao abrir espaço para o diálogo, o reconhecimento das identidades e o enfrentamento do racismo. Embora não se pretenda eliminar práticas discriminatórias de forma imediata, a pesquisa evidencia que o trabalho sistemático com leitura crítica e textos multimodais constitui uma estratégia potente para a construção de uma educação antirracista no Ensino Fundamental, alinhada às demandas contemporâneas da escola pública.

Nesse sentido, tais achados conduzem às reflexões apresentadas no capítulo seguinte, no qual são retomados os objetivos da investigação, bem como as contribuições, limitações e possibilidades de desdobramentos futuros desta pesquisa.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar de que modo o ensino de estratégias de leitura, articulado à pedagogia dos multiletramentos, pode contribuir para a formação leitora crítica a partir do enfrentamento ao racismo. Os resultados indicam que a proposta de intervenção promoveu avanços significativos tanto no desenvolvimento da competência leitora quanto na ampliação da consciência social dos estudantes.

Ao longo da sequência didática, observou-se que os alunos passaram a mobilizar de forma mais consciente estratégias como formulação de hipóteses, inferência, verificação e ajuste de interpretações, conforme proposto por Solé (1998). Paralelamente, ampliaram sua capacidade de ler textos multimodais, reconhecendo a integração entre diferentes linguagens na construção de sentidos, em consonância com os pressupostos dos multiletramentos (Rojó, 2012).

No que se refere ao enfrentamento do racismo, os dados revelam um deslocamento importante: de uma compreensão inicial centrada em atitudes individuais para uma percepção mais ampla das dimensões sociais e estruturais da discriminação. Esse movimento indica que o trabalho pedagógico possibilitou aos estudantes não apenas aprender a ler melhor, mas também ler criticamente o mundo, reconhecendo o racismo como problema social que exige posicionamento ético.

A produção dos memes e a realização do júri simulado mostraram-se práticas potentes de articulação entre leitura, oralidade e produção multimodal, favorecendo o protagonismo discente e a construção coletiva de sentidos. Tais práticas reforçam a importância de propostas didáticas que dialoguem com os repertórios culturais juvenis e com os gêneros que circulam em ambientes digitais.

Conclui-se, portanto, que o ensino de leitura, quando articulado a temas socialmente relevantes e a práticas de linguagem contemporâneas, pode favorecer a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar, problematizar e intervir na realidade. À luz da Pedagogia dos Multiletramentos, esse processo não se limita à compreensão textual, mas integra a Prática Situada, ao considerar experiências reais dos estudantes; o Enquadramento Crítico, ao desnaturalizar discursos e questionar normas sociais; e, sobretudo, a Prática Transformada, momento em que o aluno assume o papel de *designer* de sentidos. Nessa etapa, ao ressignificar

conhecimentos e aplicá-los em novos contextos – como na produção de textos multimodais antirracistas –, o estudante deixa de ser apenas receptor e passa a atuar como produtor ativo de significados, recriando e transformando discursos. Assim, a pesquisa reafirma o papel da escola como espaço fundamental na promoção de uma educação antirracista e na construção de letramentos que ultrapassem a decodificação, alcançando a dimensão ética e social da linguagem.

Por meio da abordagem do racismo recreativo e do racismo estrutural, evidenciou-se que a sequência didática possibilitou a ampliação de discussões que extrapolam o espaço escolar, mas que foram problematizadas em um ambiente formal de ensino. Esse movimento contribui para a formação de um posicionamento mais crítico por parte dos discentes diante de práticas sociais que envolvem o racismo.

Nesse sentido, a proposta promoveu a reflexão, favorecendo a construção de repertórios interpretativos e discursivos que permitem aos alunos reconhecer, analisar e se posicionar frente a situações de discriminação racial. Assim, potencializa-se a contribuição da pesquisa para o fortalecimento das discussões sobre as relações étnico-raciais na escola, com vistas à formação de sujeitos mais conscientes, críticos e atuantes na promoção da equidade.

Como desdobramento, sugere-se que novas pesquisas ampliem essa proposta para outros anos escolares e investiguem os efeitos a longo prazo da integração entre estratégias de leitura, multiletramentos e educação antirracista.

## 7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, C.; SALES, A. **'Preta nojenta' e 'cabelinho duro'**: adolescente de Brasília sofre ofensas racistas em vídeo publicado nas redes sociais. G1, Brasília, 30 set. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2025/09/30/adolescente-e-vitima-de-ofensas-racistas-em-video-publicado-por-colega-nas-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 1 nov. 2025.

AMORIM, S. G. A. **A história de vida de Sandra Georgete dos Santos Amorim: A digital do meu avô em uma seringueira**. Museu da Pessoa. Disponível em: <https://museudapessoa.org/historia-de-vida/a-digital-do-meu-av-uma-seringueira/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10639/03**. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico\\_racial/pdf/educacao\\_antiracista.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/educacao_antiracista.pdf). Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC- SEF, 1998.

CAVALLEIRO, E. **Educação anti-racista: Compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.141-160.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais**. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

FERREIRA, A. J. **Letramento Racial Crítico**. In: Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa (Org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p, 207-214.

FREIRE. P. **Pedagogia do oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE. P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE. P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

IBGE. **A população por cor ou raça**. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/13ee0337cffc1de37bf0cd4da3988e1f.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/13ee0337cffc1de37bf0cd4da3988e1f.pdf). Acesso em: 21 abr. 2026.

INSTITUTO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DO ESPÍRITO SANTO (Iases). **Caderno A cor da socioeducação**. Vitória, ES: Iases, 2024. Disponível em: <https://ias.es.gov.br/Media/iases/Arquivos/2025/A%20Cor%20da%20Socioeduca%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2026.

KOCH, I. G. V. 2. ed. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003..

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. 3. ed. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

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

MORAGAS, V. J. **Que categorias o Censo IBGE utiliza para raça e cor?** TJDF. 2023. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/que-categorias-o-censo-ibge-utiliza-para-raca-e-cor>. Acesso em: 21 abr. 2026.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. In: (Feminismos Plurais / coordenação de Djamilia Ribeiro). São Paulo: Editora Pólen, 2019. p. 232.

NOTÍCIAS CNJ / AGÊNCIA CNJ DE NOTÍCIAS (Brasil). **Conheça a diferença entre racismo e injúria racial**. In: *Conheça a diferença entre racismo e injúria racial*. Brasil: Notícias CNJ / Agência CNJ de Notícias, 8 jun. 2015. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/conheca-a-diferenca-entre-racismo-e-injuria-racial/>. Acesso em: 3 nov. 2025.

PODER Judiciário de Mato Grosso: comitê de promoção da equidade racial do tjmt. In: **Você sabe qual é a diferença entre racismo, preconceito racial e discriminação racial?**. Mato Grosso: Talita Ormond, 17 jun. 2025. Disponível em: <https://www.tjmt.jus.br/noticias/2025/6/voce-sabe-qual-e-a-diferenca-entre-racismo-preconceito-racial-e-discriminacao-racial>. Acesso em: 3 nov. 2025.

RATIER, R. **Para Isabel Solé, a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias**. NOVA ESCOLA. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/304/para-isabel-sole-a-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-e-estrategias#:~:text=Coube%20%C3%A0%20espanhola%20Isabel%20Sol%C3%A9,para%20as%20salas%20de%20aula>. Acesso em: 21 jan. 2025.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista brasileira de educação, n. 11, p. 05-16, 1999.

SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M.; DOLZ, J. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras [2004] 2010, p. 81-108.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. **Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência**. Línguas & Letras, [S. l.], v. 10, n. 18, p. p. 113–128, 2000. DOI: 10.5935/rl&l.v10i18.2253. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253>.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. DOI:10.1590/S1517-97022005000300009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989>. Acesso em: 12 jan. 2026.

VIEIRA, D. da S. **Oficina de leitura com textos multimodais: uma proposta de letramento sobre o racismo estrutural**. Revista Educação em Debate, Fortaleza, ano 46, nº 93, dez. 2024.