

Curta-metragem: uma proposta de abordagem dos multiletramentos e do letramento multimodal crítico no ensino de língua portuguesa

Short film: a proposal for approaching multiliteracy and critical multimodal literacy in Portuguese language teaching

Suelen Maria de Moura Barros Lima ¹ 

Janaina Muniz da Silva ² 

Antônia Dilamar Araújo ³ 

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma experiência em sala de aula com o gênero curta-metragem, que nos permitiu trabalhar a abordagem do letramento multimodal crítico com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Como aporte teórico, utilizamos as reflexões de Kress e Hodge (1988), no tocante à Semiótica Social; do Grupo Nova Londres (1996), sobre a Pedagogia dos Multiletramentos; de Kress e Van Leeuwen (2006, 2021), acerca da multimodalidade; de Calow (2008), a respeito do letramento multimodal crítico; e de Marcuschi (2009), sobre os gêneros textuais. A metodologia adotada é de natureza qualitativa e consiste em analisar a prática pedagógica na qual o gênero curta-metragem foi explorado em sala de aula com o objetivo de promover o letramento multimodal crítico. Os resultados da experiência de ensino revelaram que o gênero curta-metragem possibilita lançar luz sobre a prática do letramento multimodal crítico dos alunos, bem como lhes oferecer a possibilidade de reconhecer essa construção como narrativa, dotada de características multimodais com potencial para construir sentidos e desenvolver o pensamento crítico.

Palavras-chave: Multiletramentos. Letramento multimodal crítico. Ensino de língua portuguesa

ABSTRACT

This paper aims to present a classroom experience using the short film genre, which enabled us to address critical multimodal literacy with 9th-grade middle school students. The theoretical framework is grounded in the reflections of Kress and Hodge (1988) on Social Semiotics; the New London Group (1996) on the Pedagogy of Multiliteracies; Kress and Van Leeuwen (2006, 2021) on multimodality; Calow (2008) on critical multimodal literacy; and Marcuschi (2009) on textual genres. The methodology is qualitative and involves analyzing a pedagogical practice in which the short film genre was explored in the classroom to promote critical multimodal literacy. The results of this teaching experience revealed that the short film genre makes it possible to illuminate students' engagement with critical multimodal literacy, as well as offering them the opportunity to recognize it as a narrative genre endowed with multimodal characteristics capable of constructing meaning and fostering critical thinking.

Keywords: Multiliteracies. Critical multimodal literacy. Portuguese language teaching.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza/CE, Brasil. E-mail: suelen.barros@aluno.uece.br.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) da Universidade Estadual do (UECE). Fortaleza/CE, Brasil. E-mail: janaina.muniz@aluno.uece.br.

³ Doutora em Letras (área de concentração língua inglesa e Linguística Aplicada). Professora Titular de Linguística Aplicada no Curso de Letras-Inglês e no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza/CE, Brasil. E-mail: dilamar.araujo@uece.br.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com os letramentos na sala de aula não é mais novidade para os educadores dadas as amplas discussões nas instâncias educacionais, inclusive no ensino superior, principalmente nas últimas décadas. Além disso, os documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), preveem o desenvolvimento das práticas letradas dos alunos, a partir da mediação do professor no ambiente escolar. Dentre as práticas letradas a serem trabalhadas com nossos alunos na sala de aula, destaca-se o letramento crítico.

A proposta da BNCC para o desenvolvimento das práticas de letramento dos estudantes nos ambientes escolares está fundamentada, sobretudo, na pedagogia dos multiletramentos do Grupo Nova Londres (doravante GNL), em que o ensino e a aprendizagem passam a ser concebidos à luz da criticidade, pois conforme os autores do manifesto (1996, p. 102):

o uso de abordagens da pedagogia dos multiletramentos permitirá que os alunos alcancem duplamente objetivos de aprendizagem do campo do letramento: evoluindo no acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade, e fomentando o engajamento crítico necessário para projetar seu futuro social, alcançando sucesso por meio de trabalhos realizadores.

O GNL (1996) acredita que o papel principal da educação é garantir uma aprendizagem efetiva aos estudantes para que possam vivenciar de forma significativa a vida pública, comunitária e econômica. Pressupõe que, por meio da pedagogia dos multiletramentos, os professores podem desenvolver habilidades que estimulem a criticidade dos alunos, tornando-os aptos a comunicar-se e a se expressar de maneira autônoma e ética.

Nesse sentido, o papel do professor torna-se ainda mais significativo, pois ele não será apenas o responsável por apresentar conteúdos previstos nos currículos escolares, mas também terá que formar seu aluno para o mundo privado, o mundo coletivo e o mundo do trabalho, a partir das práticas de letramento que lhe for possível contemplar em aula.

Essa preocupação do GNL (1996) surge, entre outras razões, das mudanças tecnológicas, quanto às profissionais e culturais das sociedades. Não à toa, esse grupo de pesquisadores e professores escolheu o termo multiletramentos para designar as novas pedagogias. Nas palavras do Grupo GNL (1996, p. 106):

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – palavra essa que escolhemos para descrever dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual.

Assim, em nossa prática, como professores de língua portuguesa, buscamos trabalhar com ferramentas que nos são tangíveis para abordar os multiletramentos em sala de aula. Entre os letramentos que propomos contemplar nessa experiência está o letramento crítico associado aos gêneros textuais/discursivos multimodais, em especial, o gênero curta-metragem.

O curta-metragem é um gênero textual/discursivo que pode ser trabalhado em sala de aula, de forma breve e aprofundada, dependendo dos objetivos propostos pelo

professor. Por essa razão, utilizamos com certa frequência esse gênero textual nas aulas de leitura e interpretação de textos em língua portuguesa, sobretudo quando o objetivo é desenvolver o letramento multimodal crítico dos alunos.

Desse modo, resolvemos apresentar nossa experiência ao realizar uma atividade com um dos curta-metragens exibidos em sala de aula para fins pedagógicos. A proposta de aula consistiu em contribuir para a leitura e a interpretação do curta-metragem de animação *Day and Night* (gênero textual/discursivo multimodal). Por meio desse gênero multimodal, pretendemos despertar o interesse pela temática “respeito às diferenças”, visando ao desenvolvimento do letramento multimodal crítico do aluno, além de contribuir para a leitura de um texto multimodal, que recorre a diferentes modos semióticos, como a imagem em movimento, o som, as cores etc. Quanto ao itinerário dessa aula, iremos expô-lo mais adiante, na subseção sobre metodologia.

Para este trabalho, levamos em consideração a teoria da Semiótica Social, trazendo o olhar de Kress e Hodge (1988) sobre ela, fundamentada nas metafunções sociais propostas por Michael Halliday (1978). No que se refere à multimodalidade, pretendemos apresentar de forma sucinta sua importância para nosso estudo, a partir dos criadores da Gramática do Design Visual (GDV), Kress e Van Leeuwen (2006, 2021), considerando as grandes contribuições desses teóricos sobre como percebemos, concebemos, interpretamos e reconfiguramos imagens e textos imagéticos nas sociedades atuais, que são altamente visuais, impactando consideravelmente o ensino e aprendizagem na escola. Do mesmo modo, acreditamos ser relevante tratar do letramento crítico à luz de Callow (2008), sobretudo por seu olhar sobre o letramento na educação. Por fim, apresentamos o gênero textual/discursivo curta-metragem, dialogando com a perspectiva de Marcuschi (2009) no que diz respeito aos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, bem como aos processos de compreensão.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nosso estudo adota uma abordagem qualitativa (Paiva, 2019), de caráter interpretativo e descritivo, visto que descrevemos e interpretamos nossa prática pedagógica a partir de uma vivência concreta em uma aula de leitura e interpretação de um curta-metragem, na disciplina de língua portuguesa. Essa opção metodológica justifica-se por permitir a compreensão dos significados construídos pelos alunos durante a prática, valorizando as interações e as experiências que emergem no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à professora que vivenciou a proposta de atividade na sala de aula, trata-se de uma das autoras deste artigo, docente da educação básica no município de Pacatuba, onde ministra aulas de português no Ensino Fundamental, anos finais. Atualmente, é mestrandona do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) da Universidade Estadual do Ceará.

A proposta foi desenvolvida por essa professora, em quatro turmas de 9º ano do Ensino Fundamental (9ºA, 9ºB, 9ºC e 9ºD), de uma escola pública de tempo integral localizada no município de Pacatuba, Ceará. Cada turma contava com 30 a 35 estudantes, com perfis diversos, o que possibilitou observar diferentes formas de participação e envolvimento na atividade.

Os recursos utilizados foram o notebook, o projetor e a caixa de som, que viabilizaram a exibição coletiva do curta-metragem e proporcionaram uma experiência

interativa e significativa. A atividade teve duração de duas aulas geminadas de 50 minutos, período durante o qual desenvolvemos uma sequência didática composta por quatro etapas: (1) contextualização; (2) leitura e discussão; (3) aprofundamento e interpretação; e (4) conclusão e interpretação.

Quadro 1: Sequência didática da proposta de atividade com curta-metragem

AULA 1	ETAPA 1	Contextualização: Sondagem sobre o que os alunos conhecem do gênero curta-metragem e sensibilização sobre o tema "Respeito"; informações sobre o curta-metragem que será exibido (autor, duração, ano em que foi publicado e formato do curta).
	ETAPA 2	Leitura e discussão: Exibição do curta-metragem na íntegra; discussão guiada por meio de questionamentos sobre os elementos da narrativa (ver quadro 2 na seção análise e discussões).
AULA 2	ETAPA 3	Aprofundamento e interpretação: Exploração dos elementos composicionais e visuais do curta-metragem e do tema "Respeito" a partir de questionamentos (ver quadro 3 na seção análise e discussões).
	ETAPA 4	Conclusão e avaliação: Debate final sobre o tema tratado no curta-metragem e avaliação a partir do envolvimento dos alunos no debate e suas respostas aos questionamentos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Portanto, nosso objeto de estudo é a prática pedagógica do professor no que se refere ao desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos alunos. Como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 32):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos.

A coleta de dados ocorreu nessas duas aulas, por meio da aplicação e da avaliação da sequência didática na sala de aula, o que permitiu identificar como a prática pedagógica do professor contribuiu para o envolvimento dos alunos na leitura e interpretação crítica de textos imagéticos, no caso, o curta-metragem de animação.

Dessa forma, para a proposta deste trabalho, utilizamos o gênero curta-metragem de animação "Day and Night" na sala de aula, com o intuito de instigar a reflexão sobre o tema "Respeito às diferenças". Inicialmente, a proposta de atividade foi motivada por uma prática da escola em que lecionamos, que consiste em, todo, mês dar ênfase a algum valor social, tais como justiça, solidariedade, igualdade etc. Portanto, foi acordado, na reunião pedagógica, trabalhar o valor social "Respeito".

Por conseguinte, para a análise dos dados, baseamo-nos na proposta do Show Me Framework postulada por Callow (2008). Interpretamos as respostas dos alunos em consonância com as três dimensões do autor. Desse modo, relacionamos os questionamentos feitos aos alunos com as dimensões afetiva, composicional e crítica. Foi por meio de perguntas que pudemos identificar o desenvolvimento das habilidades de leitura e de interpretação de imagens, além de observar o posicionamento crítico dos estudantes frente à temática do curta-metragem.

Ressaltamos que a abordagem com curta-metragem é algo que procuramos incorporar nas propostas de atividades de leitura e interpretação de textos, pois acreditamos que esse texto imagético proporciona uma leitura leve acerca de temas diversos e que chama a atenção dos alunos. Além disso, o gênero curta-metragem é um vídeo de produção curta (como o próprio nome sugere) e, geralmente, produzido com o intuito de provocar a reflexão crítica sobre determinado assunto.

Assim, na execução da atividade, primeiro, reproduzimos o curta-metragem para os alunos assistirem na íntegra. Em seguida, fizemos alguns questionamentos iniciais sobre os elementos da narrativa e a sequência textual narrativa (ver quadro 2).

Quadro 2: Questões norteadoras da etapa 2 da sequência didática
QUESTÕES SOBRE A TIPOLOGIA TEXTUAL NARRATIVA

1. Quais foram as personagens principais da narrativa?
2. Onde se passou a narrativa?
3. É possível determinar o tempo da narrativa? Se sim, explique como.
4. Sobre o enredo da narrativa:
 - a) Como se iniciou a história?
 - b) Qual a complicação/problema em torno da história?
 - c) Houve um momento de maior tensão na história? Se sim, qual foi?
 - d) Qual foi o desfecho da história?

Fonte: Elaborado pelas autoras

Depois, exploramos os modos e recursos semióticos, como as cores, os sons, as paisagens e os movimentos, os quais davam vida à animação. Por fim, realizamos algumas indagações com o objetivo de despertar a reflexão crítica dos alunos, tanto em torno da temática, quanto em relação à composição do texto visual (ver quadro 3).

Quadro 3: Questões norteadoras da etapa 3 da sequência didática

QUESTÕES PARA REFLEXÃO CRÍTICA EM TORNO DA COMPOSIÇÃO DO CURTA-METRAGEM E A TEMÁTICA ABORDADA

1. Pudemos considerar o curta-metragem que você acabou de assistir como um texto narrativo? Explique.
2. Durante a exibição do vídeo de animação, quais elementos o levaram a identificar as personagens?
3. As cores tiveram importância para a construção das personagens? Por quê?
4. Os sons presentes no curta-metragem contribuíram para a caracterização das personagens? Explique.
5. Durante a narrativa, houve estranhamento por parte das personagens. Quais foram as ações delas nesse estranhamento?
6. Quais ações das personagens fizeram com que elas se desentendessem constantemente?
7. Em que momento as personagens se reconheceram como sendo iguais?
8. Pudemos associar as ações das personagens ao tema do respeito às diferenças? Justifique.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O curta-metragem de animação “Day and Night” é um texto audiovisual bastante atraente e expressivo pelo modo como é criada a personificação do dia e da noite e pelas temáticas que podemos abordar, pois pode ser utilizado para introduzir assuntos sobre convivência, respeito às diferenças e inclusive servir de base para abordar a prática de bullying na escola, associado a outros gêneros para o aprofundamento do tema. A combinação de cores, como o azul escuro e o azul-claro, determina as características físicas das personagens personificadas, Day e Night, dando vida à animação, que vai se configurando em um cenário, que ora contempla as qualidades do dia, ora exalta as qualidades da noite. Ressaltamos que esse vídeo de animação é predominantemente visual, o que exige a leitura das imagens associadas aos sons musicais.

É justamente nesta disputa entre as personagens, de enaltecer suas próprias qualidades em detrimento das do outro, que surge a reflexão crítica no que concerne ao tema “Respeito ao outro”. Além disso, a reflexão crítica pode ser feita, inclusive a respeito da própria composição textual (o que discutiremos na seção sobre análise e discussões).

3 SEMIÓTICA SOCIAL E MULTIMODALIDADE: A IMAGEM COMO TEXTO A SER LIDO E INTERPRETADO

Como protagonistas da Era Digital, comunicamo-nos por meio das múltiplas linguagens existentes na sociedade, principalmente aquelas que utilizam mais de um

modo – a imagem, os gestos, a fala ou a escrita. Para tanto, esse ato se concretiza por meio da escolha de um desses. Nesse contexto, baseamo-nos nas principais ideias dos precursores do estudo de que a significação dos signos não se dá por si só, mas por um conjunto de fatores culturais, sociais ou históricos. Kress e Hodge (1988) nos dão as noções iniciais acerca do que entendemos por Semiótica Social (SS), campo de estudo responsável por analisar e compreender os múltiplos processos de construção de sentido dos textos multimodais, os quais contemplam múltiplos modos em sua constituição, bem como o fato de que isso não ocorre de modo fortuito, mas, sim por uma série de aspectos.

Nesse sentido, a SS, parte por meio da base instituída pela Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, entendendo que a linguagem funciona como um recurso para a construção de significados situados socialmente. Isso significa dizer que cada escolha feita em um texto multimodal não é aleatória: ela está relacionada a intencionalidades, contextos, relações de poder e objetivos comunicativos que moldam a produção do sentido. Dessa forma, interpretar um texto exige mais do que decodificar palavras ou imagens; requer uma leitura crítica das relações sociais que o atravessam, sendo, portanto, construções que fogem da neutralidade.

Outrossim, Kress e Hodge (1988) destacam que os textos são produtos sociais compostos por diferentes modos semióticos, como o verbal, o visual, o sonoro e o gestual, entre outros. Todos eles são igualmente importantes na produção de sentido e possuem potencialidades próprias. Nesse sentido, é essencial compreender que um texto — como um curta-metragem de animação — só pode ser plenamente interpretado quando se considera a interação entre esses modos, ou seja, quando se adota uma perspectiva multimodal, crítica e holística sobre sua estrutura e funcionamento.

Para Bezemer e Jewitt (2009), a SS procura compreender quem produz esses sentidos e como esses significados são construídos. Entendemos, por meio dos autores, que o foco do estudo é investigar como as formas de comunicação e os meios pelos quais as pessoas expressam sua visão de mundo funcionam para representar. Além disso, é perceptível, por meio da noção de Bezemer e Jewitt (2009), bem como das concepções dos demais teóricos do estudo, como Kress e Hodge (1988), que essas significações são influenciadas (e influenciam) as relações de poder que nos cercam.

A partir dessa compreensão inicial sobre SS, a noção de significados propostos pela multimodalidade apresenta-se como um dos pilares fundamentais dessa área. Para Gunther Kress e Theo van Leeuwen, em uma das obras que compreende o campo de estudo e estrutura essa teoria, a Gramática do Design Visual (2021[2006]) infere que compreender os modos de significação de um texto vai muito além da linguagem verbal. Os autores afirmam que todo texto é, por natureza, multimodal, ou seja, constitui-se pela integração de diferentes modos semióticos — imagem, som, cor, gesto, tipografia, movimento, entre outros — que, juntos, constroem e comunicam sentidos.

Essa abordagem da Gramática do Design Visual (GDV) parte da premissa de que os significados não são exclusivos da linguagem verbal, tampouco hierarquizados. Assim, o modo visual, por exemplo, tem maneiras próprias de expressar tempo, espaço, afetividade ou intensidade, distintas da linguagem verbal, mas não menos eficazes. Por isso, na perspectiva multimodal, os sentidos produzidos por um texto resultam da interação entre esses diversos modos.

A GDV (2021[2006]) baseada nos pressupostos da Semiótica Social, corresponde a um mecanismo de análise imagética, a fim de entender como os diversos modos operam para construir significado. Os autores Gunther Kress e Theo van Leeuwen, elencados na LSF,

indicaram que a análise de imagens pode ser realizada por meio de três metafunções: representacional, interativa e composicional. Esses três pilares utilizam uma metalinguagem para que compreendamos a funcionalidade dos elementos dispostos na imagem.

A multimodalidade, portanto, desafia a visão tradicional de que a linguagem verbal é o modo privilegiado de comunicação. E, ao reconhecer a equivalência funcional entre os diferentes modos, essa abordagem amplia nossa compreensão do que significa ler e produzir textos. Por esses motivos, precisamos formar alunos que sejam letrados para realizar a leitura crítica de uma imagem, um infográfico, um vídeo ou um curta-metragem de animação, entendendo que isso não é uma habilidade periférica, mas central para a formação de sujeitos.

4 O LETRAMENTO CRÍTICO NA LEITURA E COMPREENSÃO DE IMAGENS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Baseamo-nos nas concepções de Barbosa (2017) e Janks (2018) para compreender o Letramento Crítico como uma construção pedagógica que forma sujeitos reflexivos sobre o mundo. Tal prática não se limita à mera decodificação, mas constitui um processo de empoderamento que leva à conscientização e à transformação social. Além disso, deve capacitar o sujeito a reconhecer suas próprias escolhas e a compreender que as perspectivas adotadas pelos produtores de textos não são neutras.

Para além dessa noção, Sardinha (2018) afirma que o Letramento Crítico “tem como objetivo a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com o incentivo a ações que visem a mudanças e soluções”.

Assim, após entendermos a noção de Letramento Crítico, bem como as principais concepções da Semiótica Social e a construção multimodal dos textos, enfatizamos neste momento que as nossas práticas pedagógicas contemporâneas são permeadas por um termo preconizado pelo Grupo Nova Londres (GNL), em 1996. A noção que tínhamos do Ensino de Língua Portuguesa, na década de 90, a qual era atrelada à prática de alfabetização, logo substituída pelos Letramentos, foi restaurada pelas novas necessidades admitidas pela então sociedade. Partindo disso, logo, a noção de Multiletramentos foi requerida. “Multi” porque se desenha em um contexto social marcado por múltiplas formas de se comunicar e de se socializar diante das multiplicidades de culturas e linguagens existentes em nossa humanidade. A era das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) foi também responsável por postular essas ações. Podemos inferir que os Multiletramentos surgiram em resposta às urgências de responder às novas práticas sociais.

Para Rojo (2022), pesquisadora brasileira pioneira no tocante aos Multiletramentos e à sua prática no cenário nacional, baseando-se nos pressupostos do GNL (1996), o termo Multiletramentos se dá por causa de dois fatores; sendo o primeiro a multiplicidade de canais de comunicação e a relevância da diversidade linguística e cultural que nos cerca. A autora, em uma entrevista concedida à Revista Educitec, afirma sobre o GNL (1996), (Rojo; Gomes; Silva, 2022, p. 3):

Eu diria que eles cunharam o termo Multiletramentos nesse manifesto e a Pedagogia, enquanto termo, é uma decorrência. Tudo derivou de uma reunião para gerar um manifesto no intuito de

dizer que os textos não eram mais meramente impressos e sim, principalmente, digitais, e por isso, eram multimodais, como eles diziam. Isso foi um avanço.

Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), ao englobar práticas culturais brasileiras na obra Letramentos, acreditam na importância de reconhecer as múltiplas práticas sociais e a necessidade de englobarmos novas práticas de letramento. Os autores, indo além das concepções iniciais do GNL (1996) propuseram processos de conhecimento para a prática dos Multiletramentos, sendo elas o experienciando; o conceituando; o analisando e o aplicando. Esses procedimentos tiveram o intuito de tornar as concepções do GNL (1996) mais reconhecíveis.

Podemos afirmar que os autores acreditam que o conhecimento consciente não se dá somente pela decodificação da escrita, mas que o indivíduo também precisa compreender o cinema, as imagens em movimento, as imagens estáticas; ou seja, ser letrado para compreender as várias linguagens que o cerca.

No contexto educacional brasileiro, compreendemos a necessidade de integrar a prática do letramento digital na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), documento jurídico que estabelece princípios e normas da educação brasileira. Sendo um dos tipos de letramento, entendemos que integrar essa multiplicidade de práticas pedagógicas integradas às demandas sociais é um ato de válida importância.

Dentro do guarda-chuva dos Multiletramentos, o letramento multimodal de viés crítico, ganha destaque a partir das contribuições de autores como Callow (2008), que comprehende as imagens como textos com potencial de comunicar sentidos complexos em nossa sociedade altamente visual. Em contextos marcados por uma abundância de signos visuais é imprescindível que o ensino de Língua Portuguesa inclua a leitura crítica desses recursos. Isso porque, na contemporaneidade, as imagens não estão isoladas: elas coexistem com textos escritos, sons, movimentos e interações digitais que exigem dos leitores habilidades específicas de interpretação. Callow (2008) enfatiza sobre o letramento visual que integra as práticas letradas no contexto australiano. Assim, os Multiletramentos passam a ser entendidos como um tipo de competência que permite ao sujeito não apenas decodificar imagens, mas também interpretá-las em suas dimensões social, cultural, estética e ideológica.

A imagem, nesse panorama, é compreendida como um texto multimodal que pode ser analisado criticamente. A GDV proposta por Kress e van Leeuwen (2021 [2006]) contribui de forma significativa para esse entendimento, ao oferecer uma proposta teórico-metodológica capaz de descrever como elementos visuais constroem significados.

Contudo, embora essas abordagens estruturais e semióticas sejam fundamentais, para Callow (2008), no contexto didático, as imagens requerem uma compreensão além da análise estrutural. Nesse contexto, o autor emerge com uma perspectiva mais ampla e interdisciplinar, associada ao campo da cultura visual, que reconhece o valor das experiências individuais de quem observa, interpreta e produz imagens. Assim, compreender uma imagem exige tanto uma análise crítica e composicional quanto uma abertura aos sentidos afetivos e interpretativos do espectador.

Para Callow (2008), essa análise deve contemplar três dimensões: a **afetiva**, a **composicional** e a **crítica**. A dimensão **afetiva** reconhece a resposta sensível e pessoal diante da imagem, mobilizando o prazer estético, a memória, os sentimentos e as escolhas criativas. Quando assistimos a uma produção que remete a um momento pessoal, íntimo, a imagem passa a ter uma significação além daquela interpretada por aqueles que não

viveram a experiência. Já a dimensão **composicional** refere-se à maneira como a imagem é construída e organizada, utilizando recursos formais e estilísticos. Por fim, a dimensão **crítica** assume a análise das imagens como textos ideológicos que refletem e reforçam discursos sociais, sendo essencial para desvelar relações de poder, estereótipos e representações sociais.

Na prática pedagógica, essas três dimensões devem estar integradas, oferecendo ao aluno uma experiência ampla no contato com as imagens. Ensinar a ler imagens não é apenas decifrar seus elementos compositionais, mas também compreender como elas significam, o que comunicam, a quem se dirigem e por que foram produzidas daquela forma. É nesse ponto que o letramento crítico se articula ao ensino de Língua Portuguesa: ao promover a leitura crítica de textos multimodais, amplia-se a capacidade interpretativa dos estudantes, tornando-os sujeitos mais conscientes de sua inserção em uma sociedade visualmente orientada. Para isso, o professor precisa mediar experiências que envolvam tanto a fruição quanto a problematização das imagens, incentivando produções visuais autorais, análises fundamentadas e reflexões sobre as representações sociais veiculadas nos diferentes gêneros discursivos.

No âmbito do trabalho de leitura e compreensão de textos a partir de imagens, Callow (2008) ressalta a importância de considerar a interpretação afetiva e pessoal dos alunos diante dos recursos visuais. Ao adotar a abordagem do curta-metragem como texto audiovisual, entende-se que essa proposta contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação dos estudantes, ampliando sua capacidade de análise para além da dimensão verbal. Nesse sentido, o trabalho possibilitou não apenas a leitura de uma narrativa audiovisual, mas também o fortalecimento do letramento multimodal crítico, conforme delineado por Callow (2008, 2012), que abrange as três dimensões fundamentais: afetiva, composicional e crítica.

Para a prática, avaliar esse processo também exige critérios coerentes com os princípios dos multiletramentos. Deve-se considerar não apenas a compreensão técnica dos elementos visuais, como exposto anteriormente, mas também o engajamento afetivo e a criticidade desenvolvidos pelo aluno. A proposta de avaliação, organizada pelas dimensões afetiva, composicional e crítica, oferece um caminho possível para legitimar o trabalho com imagens em sala de aula de forma sistemática, formativa e inclusiva.

5 O CURTA-METRAGEM: UM GÊNERO MULTIMODAL QUE DESPERTA O PENSAMENTO CRÍTICO

Inicialmente, entendemos a noção de Gênero Textual, sob a perspectiva teórica de Marcuschi, estudioso baseado nos pressupostos de Bakhtin, e visa entender como é possível teorizarmos essas noções para a prática do ensino. Marcuschi (2008, p. 155) crê que o Gênero Textual se delineia como “os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos”. Para além dessa definição, Marcuschi (2008, p. 154-155) também faz um contraponto em relação aos tipos textuais, que podem ser caracterizados como “sequências linguísticas” e que “abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar”.

Ao refletirmos sobre a perspectiva de Marcuschi (2008) acerca dos Gêneros Textuais, entendemos que esse conceito pode ser analisado nas obras audiovisuais curta-metragem, em virtude de essa construção multimodal apresentar tanto o padrão

comunicativo característico, como abranger um tipo específico que, no caso, podemos identificar na sequência narrativa. Quanto a esse tipo de sequência, Koch e Elias (2010, p. 63) afirmam que “apresentam uma sucessão temporal/causal de eventos, ou seja, há sempre um antes e um depois, uma situação inicial e uma situação final, entre as quais ocorre algum tipo de modificação de um estado de coisas”.

Para Alcântara (2014), o curta-metragem se descreve como um gênero textual/discursivo de grande potência formativa, capaz de articular, em sua brevidade e riqueza expressiva, múltiplas linguagens e modos de significação. Por isso, torna-se especialmente fecundo no contexto educacional, pois possibilita a inserção de práticas multiletradas em sala de aula, favorecendo o desenvolvimento de competências críticas, comunicativas e socioculturais. Ao mobilizar elementos visuais, sonoros e verbais em uma narrativa condensada, o curta-metragem não apenas atrai os estudantes por sua linguagem dinâmica, mas também os instiga a refletir sobre a realidade, a linguagem e a diversidade de discursos que os cercam. Desse modo, constitui-se como um objeto eficaz, que impulsiona a leitura crítica do mundo e fomenta a formação de sujeitos mais conscientes e atuantes em sua realidade. Alcântara (2014, p. 31-32) acredita que

Quando analisamos uma narrativa por meio de um curta-metragem, podemos perceber facilmente a riqueza de elementos linguísticos e extralingüísticos, próprios da interação humana, o que nos faz aproximar do texto filmico e seus mecanismos. As imagens que constituem o texto nos remetem automaticamente a um universo cultural reconhecidamente nosso ou próximo de nós. Essa característica, principalmente nas produções brasileiras, abre caminho para abordagens de conteúdos socioculturais, além de revelar aspectos interculturais que nem sempre são mostrados com tanta expressividade nos livros didáticos. Não queremos aqui defender a exclusividade de um recurso, no caso, o audiovisual.

Portanto, a exibição do curta-metragem de animação em sala de aula mobiliza elementos linguísticos e extralingüísticos próprios da comunicação humana, favorece o engajamento do aluno com o texto filmico e com os sentidos ali construídos. Essa aproximação com o universo cultural do estudante, sobretudo por meio de produções nacionais, permite que o cinema se torne um veículo privilegiado para as práticas de multiletramentos.

Além da constatação pedagógica anteriormente indicada, Santos (2021) argumenta que o curta-metragem, como gênero multimodal, configura-se como uma potente ferramenta de letramento crítico na escola contemporânea, pois ativa múltiplos modos de linguagem – verbal, visual, sonoro, gestual e espacial – e articula-se com práticas sociais significativas, próximas do cotidiano dos alunos.

Nesse sentido, ao nos deparamos com construções audiovisuais, especificamente as elaboradas por meio de múltiplas imagens em sequência, estamos diante de universos ficcionais e não ficcionais que estimulam o pensamento crítico em sala de aula. Segundo Callow (2008), as imagens, além de serem atrativas no contexto de sala de aula, também subsidiam práticas de reflexão e criticidade. Oliveira (2006) acredita que o ensino e o letramento crítico são basilares para capacitar os alunos a lerem, interpretarem e avaliarem textos complexos em nossa sociedade multimodal, entendendo que não há neutralidade nas relações de poder, permeadas por ideologias.

Por tais motivos, advogamos a favor de um letramento multimodal crítico que incentive práticas pedagógicas por meio de produções audiovisuais, especificamente o curta-metragem, por ser uma produção potencial, que integra os diversos modos significantes no contexto linguístico e tecnológico contemporâneo. E, partindo de uma teoria estruturada e integrada às práticas pedagógicas, como é o caso da GDV (2021), e

das três dimensões propostas por Callow (2008) no contexto do letramento visual/multimodal, caminharemos em direção à formação de sujeitos ativos e críticos nesse universo multimodal.

Dessa forma, ao integrar o curta-metragem ao contexto educacional, não apenas se amplia o repertório semiótico dos estudantes, como também se promove um ambiente de aprendizagem significativo, no qual as diferentes linguagens são compreendidas em suas dimensões ideológicas, culturais e sociais. O uso desse gênero multimodal, sustentado pela teoria da SS, a qual tem a GDV como instrumento de análise imagética, e pelas contribuições de autores como Callow (2008), possibilita práticas pedagógicas alinhadas aos multiletramentos e ao letramento crítico, formando leitores que não apenas decodificam signos, mas que são capazes de problematizar, interpretar e atuar de forma ética e consciente na sociedade. Assim, o curta-metragem consolida-se como um dispositivo didático potente para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente crítica, criativa e transformadora.

6 ANÁLISE E DISCUSSÕES

Nesta seção, elaboramos a análise dos dados por meio das três dimensões (afetiva, composicional e crítica) propostas por Callow (2008), que visam ao desenvolvimento da criticidade dos alunos a partir da leitura do texto visual. Nesse sentido, esse autor elaborou uma metalinguagem com o propósito de ajudar o professor no trabalho de leitura e de interpretação imagética.

Nesta seção, organizamos a análise e discussões em subseções que se dividem de acordo com as etapas da sequência didática mencionada na metodologia deste artigo.

6.1 Etapa 1 - Contextualização

Antes de iniciarmos a contextualização, é pertinente informar que durante a análise iremos tratar, em alguns momentos, sobre uma turma específica e em outros, falaremos de uma forma geral, levando em consideração que realizamos os mesmos procedimentos nas turmas que participaram da atividade. No entanto, cada uma teve uma percepção diferente durante as discussões em torno do curta-metragem.

Ressaltamos que preparamos o contexto para o trabalho sobre o letramento multimodal crítico dos alunos. Desse modo, os procedimentos para a execução da atividade consistiram na contextualização (sensibilização dos alunos sobre o tema e exibição do curta-metragem).

Na etapa da contextualização, objetivamos apresentar, em primeiro momento, uma previsão sobre a produção multimodal curta-metragem e fazer uma breve introdução sobre o tema central que seria o foco do gênero. Buscamos, assim, inicialmente, sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o curta-metragem, verificando se eles compreendiam algumas de suas características. Em seguida, apresentamos o vídeo escolhido. O curta-metragem *Day and Night* foi dirigido e roteirizado por Teddy Newton, com direção de arte de Don Shank, produzido pela Pixar Animation Studios, em parceria com a Walt Disney Pictures, e lançado originalmente em 2010. Entendemos que a contextualização do tema é primordial no início de uma atividade reflexiva e crítica. Sendo assim, neste momento, mobilizamos os saberes prévios dos estudantes e apresentamos o material a ser explorado.

6.2 Etapa 2 – Leitura e Discussão

Nesta etapa, exibimos o curta-metragem, na íntegra, para a turma, por meio do projetor. Em seguida, fizemos alguns questionamentos referentes à tipologia narrativa, com o intuito de fazer com que os alunos percebessem que se exibia uma narrativa visual, a qual constitui uma história com início, meio e fim. Podemos observar as questões indagadas no quadro 2 (exposto na metodologia deste artigo).

Quadro 2 - Questões norteadoras da etapa 2 da sequência didática

QUESTÕES SOBRE A TIPOLOGIA TEXTUAL NARRATIVA

5. Quais foram as personagens principais da narrativa?
6. Onde se passou a narrativa?
7. É possível determinar o tempo da narrativa? Se sim, explique como.
8. Sobre o enredo da narrativa:
 - a) Como se iniciou a história?
 - b) Qual a complicação/problema em torno da história?
 - c) Houve um momento de maior tensão na história? Se sim, qual foi?
 - d) Qual foi o desfecho da história?

Fonte: Elaborado pelas autoras

Dessa forma, ao analisarmos a participação das turmas do 9º ano, observamos que alguns alunos responderam oralmente às questões propostas, o que favoreceu o diálogo entre as partes. Quando questionamos os discentes sobre a possibilidade de o curta-metragem ser uma narrativa, a maioria concordou, revelando ter identificado os elementos próprios de uma narração da produção audiovisual. No entanto, um aluno apresentou um ponto de vista distinto, mostrando que sua interpretação da narração se limitava ao texto escrito, no caso, o conto.

Além disso, abrimos espaço para discussões com os demais alunos, questionando-os sobre o motivo pelo qual a maioria da turma afirmou que o curta-metragem pode ser considerado uma narrativa. Para tanto, exploramos a composição do curta-metragem, a partir da exibição de frames do vídeo e dos questionamentos sobre a composição e o tema abordado no curta-metragem. Os questionamentos estão expostos no quadro 3 (exposto na metodologia deste artigo).

Quadro 3 - Questões norteadoras da etapa 3 da sequência didática

QUESTÕES PARA REFLEXÃO CRÍTICA EM TORNO DA COMPOSIÇÃO DO CURTA-METRAGEM E A TEMÁTICA ABORDADA

1. Pudemos considerar o curta-metragem que você acabou de assistir como um texto narrativo? Explique.
2. Durante a exibição do vídeo de animação, quais elementos o levaram a identificar as personagens?
3. As cores tiveram importância para a construção das personagens? Por quê?
4. Os sons presentes no curta-metragem contribuíram para a caracterização das personagens? Explique.
5. Durante a narrativa, houve estranhamento por parte das personagens. Quais foram as ações delas nesse estranhamento?
6. Quais ações das personagens fizeram com que elas se desentendessem constantemente?
7. Em que momento as personagens se reconheceram como sendo iguais?
8. Pudemos associar as ações das personagens ao tema do respeito às diferenças? Justifique.

Fonte: Elaborado pelas autoras

6.3 Etapa 3 – Aprofundamento e interpretação

Por meio dessas questões, os alunos perceberam a composição visual do curta-metragem como um dos principais mobilizadores de significados, bem como a identificarem na leitura das imagens, através das cores (modo semiótico), como foi possível a construção das personagens e do próprio enredo. Isso revela a importância da

mediação do docente, conforme sugere Callow (2008) na sua proposta e no trabalho com textos visuais, expressa no Show Me Framerwork. Na figura 1, apresentamos alguns frames explorados nessa atividade.

Figura 1 - Frames do curta-metragem Day and Night – Situação inicial da narrativa



Fonte: Day and Night (2010) - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wmk9uFGRCRw>

Como esclarecem Kress e van Leeuwen (2002), “a cor significa” e, apesar de haver certa complexidade em torno da sistematização do significado das cores (problematização que não pretendemos explorar neste trabalho), podemos afirmar que as cores promovem significado capaz de, inclusive, produzir personagens e desenvolver um enredo, como podemos verificar nos frames da figura 1.

Consideramos pertinente trazer essa observação de Kress e van Leeuwen (2002) para nossa análise, uma vez que coadunam com a percepção dos alunos das turmas, em especial o 9º ano A. Durante toda análise da videoanimação, os alunos desta turma identificaram o papel da cor na construção do espaço da narrativa (lugar) e na criação da vida dos personagens (pessoas). Isso ocorreu porque notaram a cor azul clara como a personagem “Day” (Dia) e a cor azul escura como a personagem “Night” (Noite). Ademais, eles compreenderam a construção da personalidade e das qualidades de cada personagem, através das cores e das paisagens expostas no curta-metragem, bem como o estado de ânimo de cada personagem, por meio das escolhas sonoras. Ao longo da apresentação das imagens, os personagens criavam cenários, que contribuíam para a percepção de suas características. Como podemos observar na sequência de frames da figura 2:

Figura 2 - Frames do curta-metragem Day and Night - Qualidades das personagens



Fonte: Day and Night (2010) - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wmk9uFGRCRw>

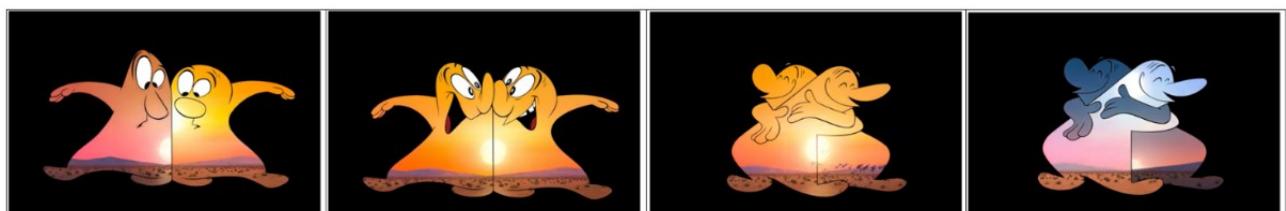
Com a compreensão das características inerentes a cada personagem e a compreensão da importância das cores para a composição do texto, questionamos os alunos sobre o comportamento das personagens, conduzindo-os à percepção de um conflito marcado pela dificuldade de reconhecer o outro, já que as personagens buscavam evidenciar suas próprias qualidades em detrimento das alheias. Por meio dos frames apresentados na figura 2, observamos as personagens, Day (Dia) e Night (Noite), em momentos de exibição de suas qualidades: Night (Noite) evidencia o prazer de assistir

a um filme no escuro, experiência proporcionada apenas pela noite, enquanto Day (Dia) apresenta o arco-íris, perceptível apenas durante o dia.

Identificamos nossa intervenção, no quadro 2 deste artigo, questão 5 (Durante a narrativa, houve um estranhamento por parte das personagens. Quais foram as ações delas nesse estranhamento?). Por meio dessa indagação, solicitamos aos alunos que analisassem as ações das personagens a partir do estranhamento percebido entre elas. Recebemos as respostas dos estudantes e, posteriormente, trabalhamos o tema “Respeito”, discutindo comportamentos considerados desrespeitosos pelas personagens relacionando-os à temática da igualdade. No questionário (quadro 3), na questão 6, questionamos: “Quais ações das personagens fizeram com que elas se desentendessem constantemente?”

Para os alunos, essa percepção das personagens foi possível através da cena em que se apresenta o pôr do sol, momento em que ocorre o entardecer do dia e, ambas as personagens, Day (Dia) e Night (Noite), se veem como semelhantes, pertencente à mesma cor. Notamos isso na figura 3:

Figura 3 - Frames do curta-metragem Day and Night - Entardecer



Fonte: Day and Night (2010) - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wmk9uFGRCRw>

Por meio dos frames, na figura 3, sensibilizamos os alunos acerca da importância de reconhecer-se mutuamente como iguais e compreender como esse aspecto contribui para a manutenção do respeito. Em relação ao uso das cores como recurso semiótico na composição e na construção de significado da narrativa, os estudantes perceberam que o processo de alteração cromática desempenhou papel significativo no reconhecimento das personagens Day (Dia) e Night (Noite), que se identificaram como iguais no momento do entardecer, apesar de suas diferenças, estabelecendo, assim, respeito mútuo.

6.4 Etapa 4 – Conclusão e avaliação

Nessa última etapa da sequência didática, realizamos um debate final com todos os alunos, recorrendo a uma reflexão crítica sobre a necessidade de se conviver respeitando as diferenças. O debate foi conduzido por meio de uma roda de conversa, na qual mediámos as discussões com os discentes e constatamos que os alunos se posicionaram criticamente sobre o tema. Eles também reconheceram o curta-metragem como texto imagético, passivo de leitura e interpretação.

Quanto à avaliação, ela ocorreu por meio da resposta que os estudantes apresentaram no momento da atividade. Conseguimos avaliar tanto as habilidades relacionadas ao letramento crítico, a partir do tema “Respeitos às diferenças”, quanto no que diz respeito ao letramento visual, no qual foram explorados os aspectos multimodais do gênero curta-metragem.

6.5 Interpretação dos dados

Ao serem questionados sobre as cores que integravam o curta-metragem, uma estudante comentou que o laranja é sua cor preferida, por representar o entardecer, além de simbolizar alegria e transição. Esse diálogo evidencia a dimensão afetiva, conforme discutido por Callow (2008), no Show Me Framework, aspecto que aproxima emocionalmente a imagem do aluno.

Destacamos que, apesar de a aula apresentar o mesmo conteúdo e abordagem semelhantes, o desenvolvimento se deu de maneira distinta em cada turma. Observamos a grande participação das turmas do 9º ano A e B quanto à análise composicional do curta-metragem, enquanto o 9º ano C, embora tenha participado de forma mais reservada, demonstrou maior interesse pela história e pelo teor humorístico do filme. No 9º ano D, a abordagem foi mais afetiva, uma vez que os alunos demonstraram empatia pela situação apresentada no curta-metragem, o que direcionou as discussões não apenas para o tema do respeito, mas também para a questão do bullying escolar.

A partir dessa atividade, os estudantes do 9º ano D manifestaram a necessidade de abordar problemas específicos relacionados à prática de bullying na turma. Nesse contexto, averiguamos a dimensão crítica proposta por Callow (2008), que incentiva o aluno a refletir e posicionar-se criticamente. Por meio da leitura do curta-metragem e do trabalho de análise e compreensão das imagens, pôde-se debater um tema relevante para o cotidiano dos estudantes.

Callow (2008) enfatiza que o trabalho com a dimensão afetiva permite a exploração das experiências individuais e das preferências estéticas dos alunos, como se evidencia no relato de uma estudante que indicou sua preferência pela cor laranja. Por sua vez, a dimensão composicional contribui significativamente para a construção de sentido, e conceitos como ações, cor, símbolo são fundamentais na abordagem com textos visuais. No caso analisado neste estudo, a exploração das cores mostrou-se essencial para o desenvolvimento da leitura e compreensão do curta-metragem, evidenciando a relevância de integrar dimensões afetivas e compostionais no processo de ensino-aprendizagem de materiais multimodais.

Por fim, a dimensão crítica, segundo Callow (2008), apresenta-se como um desafio tanto para professores quanto para alunos, pois envolve a construção de uma visão crítica e ideológica sobre os textos. O autor destaca que a avaliação da leitura de textos visuais pode variar conforme o tipo de texto e a situação de aprendizagem. Na proposta desenvolvida com o curta-metragem *Day and Night*, estimulamos o pensamento crítico dos estudantes sobre a prática do respeito, evidenciando a forma desrespeitosa como as personagens se relacionavam, em que o estranhamento de suas características gerava uma complicação narrativa que culminava no desrespeito mútuo.

Adicionalmente, o letramento multimodal crítico foi promovido por meio do posicionamento dos alunos diante da composição multimodal do curta, considerando elementos como sons, posturas das personagens, movimentos e variações de cores. Dessa forma, os estudantes emitiram opiniões tanto sobre os comportamentos das personagens, quanto sobre os aspectos estruturais da narrativa, como a distinção entre azul escuro e azul claro para representar o dia e a noite, bem como o reconhecimento das características próprias desses espaços temporais.

Callow (2008) destaca que o letramento visual, enquanto componente do ensino e da aprendizagem, deve propor uma avaliação integrada de leitura e escrita, inserida em

um ambiente de aprendizagem rico e articulado. Segundo o autor, as questões e tarefas ...sugeridas podem relacionar-se às próprias experiências dos alunos, sendo que a fala e a resposta ativa às imagens desempenham papel central nesse processo.

Acreditamos, portanto, que essa perspectiva se evidenciou na nossa proposta, que buscou explorar as imagens do curta-metragem por meio da escuta das respostas oralizadas pelos alunos, analisando como eles interpretavam e refletiam sobre os elementos visuais apresentados. Conforme Rojo (2002), o conhecimento consciente não se limita à decodificação da escrita. É necessário também compreender o cinema, as imagens em movimento e as imagens estáticas, ou seja, desenvolver a leitura, a compreensão e a reflexão crítica sobre o diálogo entre diferentes linguagens.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo, abordamos a relevância do letramento multimodal crítico na educação, centrados na pedagogia dos multiletramentos proposta pelo Grupo Nova Londres (GNL). Compreendemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil incentiva o desenvolvimento dessas práticas letradas e que é importante o papel do professor como mediador do aprendizado dos alunos, ao abordar o letramento multimodal crítico na sala de aula, de maneira que os tornem pessoas críticas e autônomas.

Por meio da exploração do curta-metragem, em uma proposta de atividade com texto multimodal, percebemos uma contribuição para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos(as) discentes. A experiência pedagógica através do curta-metragem de animação “Day and Night” para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental promoveu a reflexão sobre o respeito às diferenças, valendo-se de elementos multissemióticos como cores, sons e imagens em movimento. Para análise, utilizamos como base teórica a perspectiva da Semiótica Social, particularmente, Kress e van Leeuwen (2006, 2021) e as três dimensões de Callow (2008) afetiva, composicional e crítica. Pudemos verificar que cada turma teve uma percepção diferente sobre a leitura e compreensão do curta-metragem: uma turma explorou mais os aspectos composicionais do texto multimodal, enquanto outra centrou sua atenção nos aspectos afetivos. Porém, todos os estudantes das turmas, de alguma forma, se envolveram com a dimensão crítica, uma vez que se posicionaram criticamente em relação à proposta de atividade da professora.

Ressaltamos que a abordagem pedagógica discutida neste artigo enfatizou a relevância de integrar a leitura crítica de imagens e outros modos semióticos no ensino de língua portuguesa, buscando formar alunos capazes de interpretar e atuar de forma consciente na sociedade, a partir dos textos multissemióticos.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, J. C. D. **Curta-metragem**: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

BARBOSA, V. S. **Multimodalidade e letramento visual**: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

BEZEMER, J.; JEWITT, C. Social Semiotics. In: ÖSTMAN, J.; VERSCHUEREN, J. (eds.). **Handbook of Pragmatics**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009. p. 1–13.

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

CALLOW, J. Show me: principles for assessing students' visual literacy. **The Reading Teacher**, v. 61, n. 8, p. 616–626, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1598/RT.61.8.3>. Acesso em: 16 ago. 2025.

CALLOW, J. The rules of visual engagement: images as tools for learning. **Screen Education**, n. 65, p. 72–79, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281069694_The_Rules_of_Visual_Engagement_Images_as_Tools_for_Learning. Acesso em 25 nov. 2025.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101–145, 1996. DOI: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5578>. Acesso em 25 nov. 2025.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social semiotics**. London: Polity Press, 1988.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**, v. 34, n. 1, p. 15–27, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v34n1a2018-1>. Acesso em: 16 ago. 2025.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. **Visual Communication**, v. 1, n. 3, p. 343–368, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1177/1470357202001003>. Acesso em 25 de nov. 2025.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 3.ed. New York: Routledge, 2021.

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

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 15–39, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v9i1.15626>. Acesso em 25 nov. 2025.

ROJO, R. H. R.; KARLO-GOMES, G.; SILVA, A. M. dos S. H. da . Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, p. e199822, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v8.1998>. Acesso em: 22 out. 2025.

SANTOS, A. S. **O processo de escrituração do gênero curta-metragem como ferramenta de desenvolvimento da consciência crítica**. 2021. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Revista Linguagem e Cidadania, Santa Maria**, v. 20, p. 1-17, jan.-dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1516849232421>. Acesso em: 16 ago. 2025.

Declaração de contribuição dos autores

As três autoras contribuíram com a produção do artigo. Todas participaram do levantamento de dados e colaboraram na redação e revisão do artigo. Especificamente, a primeira autora contribuiu na estruturação das seções do artigo, na redação do resumo em português, da introdução, da análise e discussões dos resultados, da conclusão e das referências, e na revisão da redação do artigo; a segunda autora contribuiu na redação da revisão teórica e do resumo (em inglês) e revisão da análise e dos resultados do artigo; e a terceira autora colaborou no desenvolvimento da análise, na redação dos resultados, orientação e revisão da redação do artigo.

Declaração de uso de IA

As autoras declaram que o uso de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) neste artigo científico restringiu-se exclusivamente ao ChatGPT, utilizado apenas para a tradução do resumo para o idioma inglês.

Agradecimentos

Agradecemos à FUNCAP pelo financiamento da pesquisa, mediante a concessão de bolsa de mestrado para a primeira autora do artigo e, à CAPES, pelo financiamento da pesquisa mediante concessão de bolsa de mestrado para a segunda autora do artigo. Agradecemos ainda aos pareceristas que avaliaram o trabalho que, com suas sugestões teóricas e metodológicas, contribuíram para o aprimoramento do texto.

Artigo recebido em: 18/08/2025

Artigo aprovado em: 10/10/2025

Artigo publicado em: 06/12/2025

COMO CITAR

LIMA, S. M. M. B.; SILVA, J. M.; ARAÚJO, A. D. "Curta-metragem: uma proposta de abordagem dos multiletramentos e do letramento multimodal crítico no ensino de língua portuguesa. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 14, p. 1-18, e025031, 2025.

