

A LEITURA MULTISSEMIÓTICA EM OFICINAS DO PIBID: ENTRE ÍCONES, ÍNDICES E SÍMBOLOS

Fabiano Carlos da Silva ¹

Luiz Fernando Nascimento Soares ²

Laiza Monteiro da Silva ³

Cristina Lima da Silva ⁴

Luana Francisleyde Pessoa de Farias ⁵

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise das oficinas de leitura realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, com ênfase na produção e aplicação de materiais gráficos elaborados a partir dos descritores da avaliação SAEB, referentes ao eixo leitura. As atividades foram mediadas por jogos e narrativas investigativas, com forte apelo visual e simbólico, explorando o potencial multissemióticos como estratégia de letramento crítico. Trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativista realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Cavalcante de Albuquerque, tendo como pressupostos teóricos estudiosos Santaella (2009); Dionísio (2006), Rojo (2012) e a Base Nacional Comum curricular (Brasil, 2018) e na semiótica peirceana, especialmente na tríade signo–objeto–interpretante de Peirce (2000), como ferramenta para compreender a leitura de imagens e suas articulações com o texto verbal. O material gráfico incluía memes, tirinhas, propagandas, mapas conceituais e representações visuais de cenas ficcionais, permitindo múltiplas entradas interpretativas. A análise revelou que a integração de recursos visuais e verbais potencializou a aprendizagem dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da leitura inferencial, da identificação de propósitos comunicativos e da distinção entre fatos e opiniões. Os resultados demonstram que a abordagem multissemiótica constitui um caminho eficaz para o ensino de leitura crítica no contexto escolar, demonstrando, por exemplo, uma melhora clara nos descritores D4 (inferência), no D12 (finalidade do texto) e no D14 (fato e opinião), o que indica que as oficinas tiveram impacto direto no desenvolvimento das habilidades desses descritores.

Palavras-chave: PIBID, leitura crítica, multissemióticos, semiótica, ensino fundamental.

¹ PIBIDiano do Curso de Letras- Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba, fabianocarlos1982@gmail.com;

² PIBIDiano pelo Curso de Letras- Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba, lwyffernandort@gmail.com;

³ PIBIDiano pelo Curso de Letras- Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba, laizamonteiro15@gmail.com;

⁴ Professora supervisora: Mestranda do PROFLETRAS do Curso de Letras- Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba, cristinna.lima15@gmail.com;

⁵ Professora orientadora: Doutora, Curso de Letras- - Língua Portuguesa, Campus IV, da Universidade Federal - UFPB, luana.francisleyde@gmail.com.

INTRODUÇÃO

As transformações nas práticas de leitura e nas formas de significação contemporâneas exigem que o ensino de Língua Portuguesa amplie o olhar sobre o que significa ler. O texto, antes compreendido predominantemente em sua dimensão verbal, hoje manifesta-se como um tecido de linguagens interconectadas, no qual imagem, som, cor, gesto e palavra interagem na construção do sentido. Essa natureza múltipla da linguagem é o que a teoria dos multiletramentos (Kress; Van Leeuwen, 2006; Rojo, 2012; Dionísio, 2011) define como multimodalidade, a articulação de diferentes modos semióticos que, combinados, produzem novas formas de leitura e interpretação.

No contexto da escola pública, a promoção da leitura multissemiótica torna-se uma necessidade formativa e social. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) propõe a leitura como prática cultural, crítica e plural, destacando a importância de reconhecer os efeitos de sentido gerados pelos diferentes modos de linguagem e de identificar as intenções comunicativas de cada texto. Assim, o ensino da leitura deve ir além da decodificação, articulando compreensão, análise e posicionamento ético diante das múltiplas formas de discurso presentes na sociedade contemporânea.

Diante dessa perspectiva, o presente artigo analisa as oficinas de leitura realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvidas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Cavalcanti de Albuquerque, em Mamanguape (PB). O projeto teve como foco principal o desenvolvimento da competência leitora por meio de atividades lúdicas e multimodais, orientadas pelos descritores da avaliação SAEB, especialmente os que envolvem interpretação de textos com apoio gráfico (D5), identificação da finalidade textual (D12) e distinção entre fato e opinião (D14).

Desse modo, o artigo propõe refletir sobre a importância da integração entre multimodalidade, semiótica e ludicidade no ensino de leitura, defendendo que o trabalho com diferentes sistemas de signos amplia a capacidade interpretativa dos estudantes e fortalece sua atuação crítica no mundo. As oficinas do PIBID demonstram que a formação do leitor contemporâneo exige experiências que articulem o simbólico, o visual e o sensível dimensões essenciais do ato de ler.



METODOLOGIA

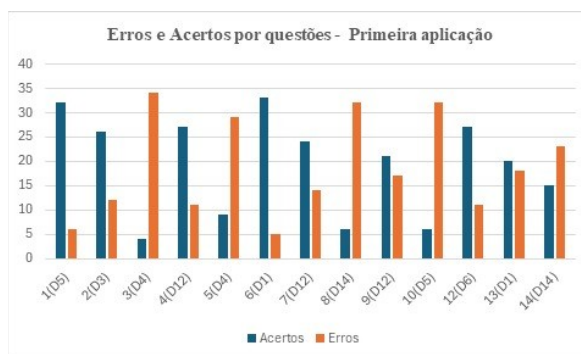
A presente pesquisa tem natureza aplicada e abordagem qualitativa, com enfoque interventivo e formativo, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Língua Portuguesa. O estudo foi realizado com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Cavalcanti de Albuquerque, localizada em Mamanguape, no Litoral Norte Paraibano. O objetivo central foi analisar o impacto de práticas pedagógicas baseadas em leitura multissemiótica, ludicidade e semiótica peirceana no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, a partir dos descritores da Prova SAEB.

Etapas da pesquisa

1. Diagnóstico inicial

O trabalho teve início com a aplicação de uma avaliação diagnóstica, elaborada com base nos descritores da matriz de referência do SAEB para o 9º ano. A prova continha 14 questões objetivas, contemplando habilidades de leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros. Os resultados foram tabulados e representados em gráficos, permitindo identificar os descritores de menor desempenho, especialmente o D5 (interpretação de texto com apoio gráfico), o D12 (identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros) e o D14 (distinção entre fato e opinião).

GRÁFICO 1



Fonte: Elaborado pelo autor





O gráfico inicial — intitulado “Erros e acertos por questões – 9º ano – Primeira aplicação” — revela fragilidades significativas nas competências de leitura inferencial e na análise de textos multimodais. A partir dessa constatação, delineou-se a proposta de intervenção pedagógica, estruturada em oficinas de leitura que combinassem o estudo textual com o uso de materiais gráficos, jogos e narrativas multimodais.

2. Planejamento das oficinas

Com base na análise dos resultados, foram elaboradas três oficinas de leitura, cada uma focada em um conjunto de descritores e estruturada a partir de princípios da multimodalidade, da ludicidade e da semiótica peirceana. As oficinas foram planejadas pelos bolsistas do PIBID sob orientação docente e aplicadas ao longo de um ciclo de encontros de duas horas de duração cada.

As atividades tiveram como eixo a integração entre texto verbal e visual, buscando tornar o ato de ler um processo de descoberta e interpretação crítica. As estratégias metodológicas privilegiaram a participação ativa dos alunos, o trabalho em grupo, a problematização e o diálogo freiriano, nos moldes da *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996), em que o estudante é sujeito de sua própria leitura do mundo.

3. Descrição das oficinas

As oficinas desenvolvidas com a turma do 9º ano exploraram a leitura crítica por meio de práticas lúdicas e multissemióticas. A primeira, “Quem é o Culpado?”, transformou uma narrativa investigativa em um jogo de interpretação de pistas textuais e visuais, levando os estudantes a identificar o “ladrão da joia” a partir de signos icônicos, indiciários e simbólicos presentes em depoimentos, cartas e ilustrações, favorecendo a construção de inferências e a leitura crítica.

Na segunda oficina, “O Mistério do Lobisomem: Fato ou Opinião?”, os alunos analisaram uma narrativa ficcional ambientada nos anos 1920, acompanhada de retratos estilizados dos personagens. A atividade exigia distinguir fatos de opiniões e refletir sobre como julgamentos, boatos e crenças interferem na compreensão textual, articulando elementos simbólicos e indiciários sob a perspectiva da semiótica peirceana.

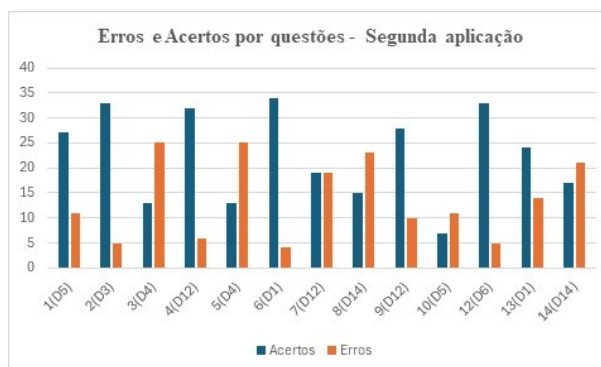


Por fim, a oficina “Roda a Roda da Leitura Crítica” utilizou uma roleta digital inspirada em programas televisivos para trabalhar textos apoiados em recursos gráficos, propagandas, memes, tirinhas e cartazes, explorando a interpretação de imagens (D5) e a finalidade comunicativa (D12). A dinâmica reforçou a participação, o engajamento e a leitura como prática interativa e prazerosa.

4. Reaplicação da avaliação e análise dos resultados

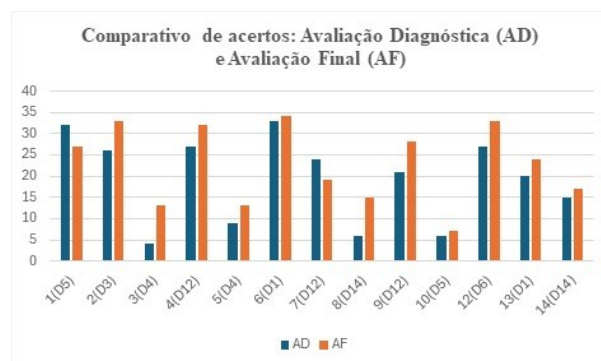
Após a conclusão das três oficinas, foi reaplicada a mesma avaliação diagnóstica utilizada no início da pesquisa. Os novos resultados foram organizados em gráficos sob os títulos “Erros e acertos por questões – Segunda aplicação” e “Comparativo de resultados: Avaliação Diagnóstica (AD) e Avaliação Final (AF)”.

GRÁFICO 2



Fonte: Elaborado pelo autor

GRÁFICO 3



A comparação entre as duas etapas evidenciou melhorias significativas no desempenho dos alunos, principalmente nos descritores diretamente trabalhados durante as oficinas. Houve aumento expressivo no número de acertos nas questões relacionadas aos descritores D5, D12 e D14, demonstrando que o uso da multimodalidade e da ludicidade contribuiu para o avanço da leitura crítica e interpretativa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura, na contemporaneidade, extrapola os limites da palavra escrita, assumindo um caráter multissemiótico e multimodal, no qual texto, imagem, som e cor dialogam na construção do sentido. Compreender a leitura sob essa perspectiva é reconhecer, como afirma Freire (1996), que “*a leitura do mundo precede a leitura da palavra*”, e que todo ato de leitura é também um ato de interpretação crítica da realidade. Essa visão freiriana sustenta o princípio de que o educando é um sujeito ativo, capaz de produzir sentidos a partir de signos diversos — o que justifica a escolha de uma abordagem que una semiótica, ludicidade e prática docente crítica.

Segundo Freire (1970; 1996), a leitura deve ser entendida como ato de liberdade, uma prática que transforma o sujeito e o mundo. Em *Pedagogia do Oprimido* (1970), o autor propõe uma educação problematizadora, em que o conhecimento é construído na interação dialógica entre professor e aluno. Já em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) enfatiza que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e o estímulo à curiosidade crítica.

Assim, nas oficinas desenvolvidas pelo PIBID, a leitura foi tratada não como mera decodificação, mas como atividade de interpretação do mundo e de si mesmo, integrando a dimensão crítica com o prazer estético e a ludicidade. O ambiente dialógico e participativo das oficinas reflete esse ideal freiriano de uma educação que “*não é neutra*”, mas comprometida com a formação de sujeitos autônomos e conscientes.

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a necessidade de ampliar o conceito de leitura para incluir textos de diferentes naturezas verbais, visuais,





sonoros, audiovisuais e digitais, estimulando a competência leitora em contextos multimodais. Conforme Almeida e Oliveira (2020) apontam em *O conceito de leitura na BNCC do Ensino*

Fundamental, o texto é entendido como um enunciado multimodal, que combina linguagens diversas em função de uma intenção comunicativa.

Nesse sentido, as oficinas do PIBID dialogam diretamente com as orientações da BNCC, ao promoverem práticas que exploram a interpretação de textos gráficos, memes, narrativas visuais e jogos digitais, em consonância com os descritores do SAEB, especialmente aqueles voltados à leitura inferencial e à análise de recursos gráficos (D5, D12 e D14).

A teoria semiótica de Charles Sanders Peirce (1974) oferece um arcabouço epistemológico sólido para compreender o processo de leitura como interpretação de signos. Para Peirce, o signo é aquilo que representa algo para alguém, e sua interpretação se dá na relação triádica entre objeto, signo e interpretante. Os signos podem ser classificados em ícones, índices e símbolos:

- O ícone representa por semelhança (como uma fotografia ou ilustração);
- O índice mantém relação causal ou de contiguidade com o objeto (como pegadas, fumaça ou expressões);
- O símbolo opera por convenção cultural (como as palavras e os emblemas sociais).

Nas oficinas analisadas, os materiais produzidos como as imagens dos personagens das narrativas de mistério (*Léo, Dona Madalena, Guarda Joaquim e Baltazar*), o cartaz do *Roda a Roda da Leitura Crítica* e os slides com textos e ícones foram concebidos a partir desses três tipos de signos.

A leitura dessas imagens pelos estudantes implicou identificar semelhanças visuais (ícones), pistas narrativas (índices) e elementos culturais ou simbólicos (como o medo do “lobisomem” e a autoridade do “guarda noturno”). Essa abordagem ampliou o repertório interpretativo dos alunos, promovendo uma compreensão inferencial e multisemiótica do texto.

Como observa Lopes-Rossi (2018), o ensino de leitura precisa articular a dimensão linguística e a dimensão visual, pois a significação se constrói na interação entre diferentes sistemas semióticos. Essa ideia fundamenta o trabalho com textos híbridos e materiais visuais,





como cartazes, memes e narrativas gráficas, valorizando a observação, a inferência e a análise crítica.

O conceito de ludicidade é essencial para compreender a metodologia adotada nas oficinas. Conforme Huizinga (2000), em *Homo Ludens*, o jogo é uma manifestação cultural primária, anterior à própria cultura racional, e constitui uma forma legítima de conhecimento.

O jogo não é o oposto do saber, mas seu motor simbólico, que desperta a curiosidade, a criatividade e o prazer em aprender.

Aplicada ao contexto da leitura, a ludicidade transforma o ato interpretativo em experiência estética e coletiva. A oficina “*Roda a Roda da Leitura Crítica*” exemplifica isso: o jogo, ao mesmo tempo em que diverte, estrutura cognitivamente o processo de leitura, integrando raciocínio, cooperação e linguagem.

Essa perspectiva também dialoga com Freire (1996), quando este afirma que “*ensinar exige alegria e esperança*” o prazer e o envolvimento emocional são parte constitutiva da aprendizagem libertadora.

De acordo com Glanzoni (2018) em *Perspectivas de Leitura*, o leitor do século XXI precisa ser capaz de navegar entre diferentes linguagens e modos de representação, interpretando não apenas o texto escrito, mas também as imagens, cores, tipografias e sons que o compõem. A multimodalidade, portanto, não é mero recurso estético, mas uma competência leitora complexa, essencial na era digital.

Nas oficinas do PIBID, essa noção se concretiza na criação de materiais visuais interativos, como o *Roda a Roda*, os painéis investigativos e os retratos ficcionais dos personagens, que exigem do estudante a leitura integrada de signos visuais e verbais. Tais práticas reforçam a concepção de leitura como atividade cognitiva, afetiva e social, em consonância com o pensamento de Paulo Freire e com os estudos contemporâneos da Linguística Textual e da Semiótica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados obtidos ao longo das três oficinas do PIBID evidencia o impacto positivo da abordagem multissemiótica e lúdica sobre o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes do 9º ano. O percurso metodológico, apoiado na observação direta, na análise dos materiais gráficos e na comparação dos dados quantitativos





e qualitativos, demonstra que a integração entre texto, imagem e jogo potencializa tanto o interesse dos alunos quanto sua capacidade de interpretação crítica.

Os materiais elaborados para as oficinas foram concebidos com base nos princípios da semiótica peirceana, que compreende a leitura como uma atividade interpretativa contínua (*semiose*), na qual o signo gera um novo interpretante. Durante as atividades, os estudantes

foram convidados a “ler” não apenas as palavras, mas também os gestos, as cores, os enquadramentos, as expressões faciais e os objetos representados nos materiais gráficos.

Nas imagens produzidas para a segunda oficina – “Mistério na cidade durante a lua cheia”, por exemplo, o corpus visual composto pelas figuras de Léo, Dona Madalena, Baltazar e o Guarda Joaquim constitui um sistema de signos interdependentes. Cada personagem apresenta um conjunto de ícones, índices e símbolos que guiam o olhar do leitor em direção à construção de hipóteses sobre a narrativa e à distinção entre fatos e opiniões.

- O ícone manifesta-se pela semelhança: os retratos estilizados dos personagens, inspirados na estética fotográfica da década de 1920, remetem a uma verossimilhança histórica e emocional.
- O índice se revela nas pistas visuais, sombras, olhares, expressões e gestos que sugerem o mistério e o suspense da história.
- O símbolo, por sua vez, emerge nas associações culturais e psicológicas: o lobisomem como metáfora do medo, a lanterna do guarda como luz da razão e o olhar da comunidade como juízo social.

Esse arranjo semiótico permitiu que os estudantes compreendessem que ler é também decifrar, e que a interpretação textual depende de elementos não verbais tanto quanto do conteúdo linguístico. As oficinas favoreceram, assim, uma *semiose* ampliada, na qual cada elemento visual se tornou um convite à inferência e à formulação de hipóteses.

O uso de jogos como “Roda a Roda da Leitura” desempenhou papel decisivo na mobilização dos alunos. Inspiradas na noção de ludicidade de Huizinga (2000), as oficinas transformaram a leitura em experiência simbólica e prazerosa, na qual o conhecimento emerge da interação entre regras, curiosidade e cooperação.

Durante o *Roda a Roda*, os grupos competiam de forma saudável, interpretando memes, tirinhas e propagandas para identificar a finalidade comunicativa (descriptor D12) e reconhecer como os elementos visuais complementam o texto (descriptor D5).





Essa dinâmica evidenciou o caráter interativo e cultural do jogo, conforme Huizinga propõe em *Homo Ludens* (2000), ao afirmar que o jogo é uma forma de expressão que dá sentido à vida social e, no contexto educativo, à aprendizagem.

A ludicidade também se alinha à pedagogia freiriana: o jogo não apenas diverte, mas provoca reflexão e diálogo. Como relatado nos registros dos pibidianos, os estudantes se mostraram mais participativos, criativos e cooperativos, revelando que o envolvimento

emocional e o prazer de jogar favorecem o desenvolvimento cognitivo e crítico. A leitura, nesse contexto, deixou de ser uma tarefa para se tornar uma vivência simbólica, em que o aluno lê, interpreta, argumenta e se posiciona.

A análise comparativa dos gráficos de desempenho reforça o impacto das práticas aplicadas. No primeiro gráfico (“Erros e acertos por questões – 9º ano – Primeira aplicação”), observou-se baixo rendimento nos descritores D5, D12 e D14, revelando dificuldades na interpretação de textos multimodais e na distinção entre fato e opinião.

Após a realização das oficinas, o segundo gráfico (“Erros e acertos por questões – Segunda aplicação”) mostrou um aumento expressivo nos acertos, principalmente nos descritores diretamente trabalhados. O terceiro gráfico (“Comparativo de resultados”) evidencia o avanço global da turma: a média de acertos nos descritores analisados cresceu de forma consistente, refletindo não apenas a compreensão dos textos, mas o fortalecimento da competência leitora crítica e inferencial.

Esse resultado pode ser explicado pela mudança na postura leitora dos estudantes: de receptores passivos, eles se tornaram sujeitos interpretantes, capazes de atribuir sentido aos signos e reconhecer as intenções comunicativas dos textos. A leitura passou a ser vista como investigação, uma busca por significados ocultos, pistas e conexões simbólicas. Tal prática dialoga com o conceito freiriano de “leitura do mundo”, na qual o estudante lê para compreender a realidade e agir sobre ela.

O conjunto dos materiais produzidos durante as oficinas demonstra como a multimodalidade pode ser mobilizada pedagogicamente para favorecer a aprendizagem significativa. Os slides interativos, os cartazes ilustrados e as imagens ficcionais dialogam entre si, constituindo um ambiente multimodal de aprendizagem.

A presença de diferentes modos semióticos verbal, visual e lúdico promoveu o desenvolvimento de estratégias cognitivas diversificadas: leitura inferencial, análise de





propósitos comunicativos e argumentação visual. Como afirmam Kress e van Leeuwen (2006), os textos multimodais exigem do leitor uma leitura complexa, que integre percepção, imaginação e raciocínio simbólico.

Nesse sentido, as oficinas do PIBID aproximam-se do conceito de multiletramentos, defendido por Rojo (2012), ao propor práticas que valorizam a pluralidade cultural e midiática dos textos. O estudante não é mero consumidor de linguagem, mas produtor ativo de sentidos, reconhecendo a leitura como ato social e interpretativo.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação docente em serviço. As oficinas não apenas contribuíram para o aprendizado dos alunos, mas também para o desenvolvimento profissional dos pibidianos, que puderam experimentar, avaliar e refletir sobre suas práticas pedagógicas. O uso de recursos multimodais, jogos e narrativas visuais ampliou a percepção dos futuros professores sobre a importância de integrar teoria e prática no ensino de Língua Portuguesa.

Essa vivência reforça o papel do PIBID como espaço de formação crítica, colaborativa e inovadora, em consonância com os princípios da BNCC e com a pedagogia freiriana. Ao articular leitura, ludicidade e semiótica, o programa se mostra como um laboratório de experimentação didática e de reconstrução de práticas de ensino voltadas à autonomia do leitor e à democratização do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas nas oficinas do PIBID evidenciam que ler ultrapassa a decodificação e se constitui como um processo semiótico, cultural e afetivo, no qual o estudante interage com múltiplos signos e constrói sentidos. As oficinas baseadas nos descritores D4, D5, D12 e D14 mostraram que práticas multimodais e lúdicas podem transformar a relação dos alunos com a leitura, despertando interesse, criticidade e prazer.

Os resultados comparativos entre as avaliações diagnóstica e final comprovaram avanços significativos na compreensão textual e na inferência interpretativa. O aumento nos acertos revela que atividades gamificadas e narrativas visuais ampliaram a leitura crítica e multisemiótica, permitindo identificar finalidades, distinguir fatos de opiniões e compreender intenções comunicativas com maior autonomia.





Além dos dados quantitativos, houve mudança qualitativa na postura leitora dos estudantes. Ao interagir com mistérios, memes, propagandas e jogos, tornaram-se sujeitos interpretantes, capazes de analisar ícones, índices e símbolos dentro de contextos sociais. A leitura deixou de ser tarefa escolar e passou a constituir prática cultural e significativa.

A experiência também reforçou a articulação entre a pedagogia freiriana, que valoriza a leitura do mundo, e a semiótica peirceana, que entende a significação como processo dinâmico. O jogo, como aponta Huizinga (2000), mostrou-se uma mediação essencial, tornando o ensino mais simbólico, colaborativo e envolvente.

Por fim, a integração entre texto, imagem e ludicidade revelou-se eficaz tanto para o desenvolvimento da leitura quanto para a formação docente. Os pibidianos vivenciaram práticas inovadoras que reafirmam o PIBID como espaço de experimentação e reflexão crítica. Assim, as oficinas demonstram que a leitura multissemiótica é um caminho potente para formar leitores contemporâneos, unindo ícones, índices e símbolos em experiências de aprendizagem transformadoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2025.

DIONÍSIO, Angela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramentos: os desafios da contemporaneidade**. *Revista Signum: Estudos de Linguagem*, v. 14, n. 1, p. 157–175, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GLANZONI, Ana Paula; LOPES-ROSSI, Maria Amélia Dalvi. **Leitura e práticas de letramento: perspectivas discursivas e multissemióticas**. *Linha D'Água*, v. 34, n. 3, p. 9–28, 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1974.





ROJO, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2012.

X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

SANTOS, Ediali M. **O conceito de leitura na BNCC do Ensino Fundamental**. *Revista Leitura: Teoria & Prática*, v. 78, p. 1–17, 2021.

ALMEIDA DE OLIVEIRA, De Souza, G. **A leitura e a formação do leitor: entre texto, imagem e discurso**. *Entretextos*, v. 7, p. 45–62, 2018.

_____. **Perspectivas de leitura e ensino de Língua Portuguesa**. *Revista Perspectivas*, v. 19, n. 2, p. 19–32, 2020.

