

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

**ELIANA MENDES DE MEDEIROS**

**ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: ENTRE HQS, CONTOS, FANFICS E HAICAIS —  
UMA JORNADA LEITORA E CRIATIVA NO 7.º ANO**

**Bagé  
2025**

**ELIANA MENDES DE MEDEIROS**

**ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: ENTRE HQS, CONTOS, FANFICS E HAICAIS —  
UMA JORNADA LEITORA E CRIATIVA NO 7.º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, nível Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Aparecida Moser

**Bagé  
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M488r Medeiros, Eliana Mendes de  
Rotação por estações: entre HQs, contos, fanfics e haicais  
– uma jornada leitora e criativa no 7.º ano / Eliana Mendes de  
Medeiros.  
125 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2025.  
"Orientação: Denise Aparecida Moser".

1. Língua portuguesa. 2. Leitura e escrita . 3. Gêneros  
discursivos. 4. Rotação por estações. 5. Anos finais do ensino  
fundamental. I. Título.

**ELIANA MENDES DE MEDEIROS**

**ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: ENTRE HQS, CONTOS, FANFICS E HAICAIS —  
UMA JORNADA LEITORA E CRIATIVA NO 7º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 18 de dezembro de 2025.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Denise Aparecida Moser

Orientadora

Unipampa

---

Prof.ª Dr.ª Ida Maria Morales Marins

Unipampa

---

Prof.ª Dr.ª Kelli Machado da Rosa

FURG

---

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Silva

UFRR

---



Assinado eletronicamente por **DENISE APARECIDA MOSER, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/12/2025, às 16:38, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **IDA MARIA MORALES MARINS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/12/2025, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **MARCUS VINICIUS DA SILVA, Usuário Externo**, em 19/12/2025, às 09:02, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Kelli Machado da Rosa, Usuário Externo**, em 19/12/2025, às 09:25, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1932442** e o código CRC **EA49F7D4**.

---

Dedico este trabalho a meu esposo, que esteve comigo em cada madrugada, em cada café apressado e em cada momento de dúvida.

Aos meus filhos e à minha neta, que me deram forças para seguir.

À minha família, que vibrou comigo em cada conquista e nunca escondeu o orgulho que sente de mim.

À minha orientadora, professora Denise Moser, que me guiou com apoio, afeto paciência e sabedoria.

Aos colegas do mestrado, especialmente à Nathália, minha “gênia” da tecnologia, sempre pronta a ajudar, explicar, incentivar e rir junto.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fortaleza e meu descanso. Devo tudo a Ele. Foi Ele quem me sustentou quando minhas forças se esgotavam, quem me deu coragem nos dias em que o cansaço me dobrava e quem aquietou meu coração quando o medo tentava me paralisar. Cada avanço, cada página escrita, cada madrugada vencida só foi possível porque Ele esteve comigo.

Ao meu esposo, Alexandre, meu companheiro, que atravessou noites comigo, dividindo o cansaço, o café e o sustento emocional que ninguém vê, mas que fundamenta tudo. Obrigada por segurar minha mão quando eu temia, por orar por mim quando eu já não encontrava palavras e por acreditar no meu sonho com a mesma força — ou talvez até mais — do que eu mesma.

Aos meus filhos, Djonatan e Djorge, que mesmo que não estivessem comigo nas madrugadas de escrita, mas que, nos momentos mais inesperados, surgiam na porta enquanto eu encarava o notebook e diziam apenas: “Oi, mãe, tá bem? Te amo.” Era simples. Era rápido. Mas era exatamente o que eu precisava para respirar de novo. Cada uma dessas pequenas interrupções, carregadas de carinho, me lembrava que eu não caminhava sozinha — e que o amor deles me sustentava de um jeito que nem eles imaginam.

À minha neta, Esther, que mesmo distante foi minha centelha de alegria. Ela não sabe o tamanho do impacto que tem no meu coração. Todas às vezes em que eu dizia “eu te amo” e ela respondia “eu amo mais”, algo dentro de mim se alinhava. Era como se o mundo ficasse menos pesado e o propósito, mais claro. Ser amada desse jeito, de forma tão espontâneo e tão grande, fez cada esforço desta jornada ganhar sentido. Há amores que levantam a gente sem nem perceber — o dela é assim.

À minha família, que celebrou comigo cada pequena vitória. O apoio de vocês atravessou esta pesquisa como uma rede segura: invisível para o mundo, indispensável para mim.

À minha querida orientadora, professora Denise Moser, cuja orientação não foi apenas acadêmica, mas humana. Obrigada por me ensinar a olhar a pesquisa com mais profundidade e a mim mesma com mais confiança. Seus conselhos firmes, suas leituras atentas, seus conhecimentos e sua generosidade abriram caminhos que eu não imaginava percorrer.

Aos meus alunos, que acolheram cada atividade com generosidade e participação ativa. O respeito, o entusiasmo e o carinho que vocês demonstraram tornaram o processo pedagógico mais leve e mais verdadeiro. Em muitos dias difíceis, foi a alegria de vocês que me lembrou por que escolhi a Educação e por que vale a pena insistir. Cada um deixou uma marca linda neste trabalho e no meu coração.

Aos colegas do mestrado, especialmente à Nathália Pinheiro Martins, cujo talento com a tecnologia e disponibilidade constante tornaram a jornada mais leve. Levo comigo não apenas aprendizados, mas novas amizades.

À minha diretora do coração, Vanilda Machado da Rosa, pela compreensão e pelo apoio sempre que precisei me ausentar da escola para cumprir as exigências do mestrado. Tua confiança me permitiu conciliar a sala de aula com a exigência do mestrado, e isso fez toda a diferença.

E a todos que, de algum modo, deixaram um gesto, uma palavra, uma oração, um sorriso ou um silêncio acolhedor no meu percurso, registro aqui minha gratidão mais sincera. Este trabalho carrega muito mais do que páginas: carrega gente.

“Mas os que esperam no Senhor renovam  
as suas forças.”

Isaías 40:31

## RESUMO

Esta dissertação analisa uma intervenção pedagógica em Língua Portuguesa, desenvolvida com uma turma de 7.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Bagé/RS, com o objetivo de investigar em que medida a metodologia de Rotação por Estações pode favorecer práticas de leitura e escrita mais significativas para os estudantes. A proposta articula o trabalho com quatro gêneros discursivos – história em quadrinhos, conto, fanfic e haicai – em diálogo com concepções de linguagem como prática social (Marcuschi, 2008; Bakhtin, 2003), estudos sobre letramento e multiletramentos (Kleiman, 1995; Soares, 2005; Rojo, 2012) e as orientações da Base Nacional Comum Curricular para Língua Portuguesa (Brasil, 2018). A pesquisa, de abordagens qualitativa e quantitativa, assumiu o desenho de intervenção pedagógica, totalizando 20 horas/aula organizadas em estações de aprendizagem. Como instrumentos de geração de dados, utilizaram-se questionário diagnóstico, questionário avaliativo, diário de campo e produções dos estudantes. A análise foi conduzida com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), com construção de categorias relacionadas a atitudes, dificuldades e avanços em leitura e escrita. Os resultados indicam aumento da fluência na leitura em voz alta, ampliação do número de estudantes que afirmam conseguir localizar informações e realizar inferências simples, maior participação nas atividades e crescimento do envolvimento nas produções em histórias em quadrinhos, contos, fanfics e haicais. Ao mesmo tempo, permanecem desafios relativos à ortografia, pontuação e coesão, bem como à necessidade de continuidade de propostas dessa natureza ao longo da escolarização.

Palavras-chave: língua portuguesa; leitura e escrita; gêneros discursivos; rotação por estações; anos finais do ensino fundamental.

## RESUMEN

Esta disertación analiza una intervención pedagógica en Lengua Portuguesa, desarrollada con un grupo de 7.º año de la Educación Primaria en una escuela pública municipal de Bagé/RS, con el objetivo de investigar en qué medida la metodología de Rotación por Estaciones puede favorecer prácticas de lectura y escritura más significativas para los estudiantes. La propuesta articula el trabajo con cuatro géneros discursivos – historieta, cuento, fanfic y haiku – en diálogo con concepciones de lenguaje como práctica social (Marcuschi, 2008; Bakhtin, 2003), estudios sobre literacidad y multilateralidad (Kleiman, 1995; Soares, 2005; Rojo, 2012) y las orientaciones de la Base Nacional Común Curricular para Lengua Portuguesa (Brasil, 2018). La investigación, de enfoque cualitativo e cuantitativo, adoptó el diseño de intervención pedagógica y totalizó 20 horas de clase organizadas en estaciones de aprendizaje. Como instrumentos de generación de datos se utilizaron cuestionario diagnóstico, cuestionario de evaluación, diario de campo y producciones de los estudiantes. El análisis se llevó a cabo con base en el Análisis de Contenido (Bardin, 2011), con la construcción de categorías relacionadas con actitudes, dificultades y avances en lectura y escritura. Los resultados indican un aumento de la fluidez en la lectura en voz alta, ampliación del número de estudiantes que afirman conseguir localizar informaciones y realizar inferencias simples, mayor participación en las actividades y más implicación en las producciones de historietas, cuentos, fanfics y haikus. Al mismo tiempo, permanecen desafíos relativos a ortografía, puntuación y cohesión, así como la necesidad de continuidad de propuestas de esta naturaleza a lo largo de la escolaridad.

Palabras clave: lengua portuguesa; lectura y escritura; géneros discursivos; rotación por estaciones; últimos años de la educación primaria.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Teoria da comunicação .....	24
Figura 2 – Sala de trabalho .....	73
Figura 3 – Caixas com imagens HQ.....	74
Figura 4 – Momentos de leitura.....	74
Figura 5 – Conto O temporal no Amazonas .....	76
Figura 6 – QR Code sobre Thiago de Mello .....	77
Figura 7 – Leitura do conto O Temporal no Amazonas.....	78
Figura 8 – Leitura Silenciosa .....	78
Figura 9 – QR Code Pedro Bandeira .....	79
Figura 10 – Conto Se assim é, assim será?.....	80
Figura 11 – Questionamentos aos alunos .....	81
Figura 12 – Conto Lado a lado, bem bolado .....	82
Figura 13 – Aula com vídeo explicativo sobre Fanfic .....	86

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparando contos (modelo) .....	83
Quadro 2 – Comparando contos (respostas aluno).....	83
Quadro 3 – Rubrica de correção dos contos .....	84
Quadro 4 – Rubrica de correção Fanfic .....	89
Quadro 5 – Antes e depois da intervenção.....	98

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pergunta 1 .....	58
Gráfico 2 – Pergunta 2 .....	59
Gráfico 3 – Pergunta 3 .....	60
Gráfico 4 – Pergunta 4 .....	61
Gráfico 5 – Pergunta 5 .....	61
Gráfico 6 – Pergunta 6 .....	62
Gráfico 7 – Pergunta 7 .....	63
Gráfico 8 – Pergunta 8 .....	64
Gráfico 9 – Pergunta 9 .....	65
Gráfico 10 – Pergunta 10 .....	66
Gráfico 11 – Pergunta 11 .....	67
Gráfico 12 – Pergunta 12 .....	68
Gráfico 13 – Pergunta 13 .....	69
Gráfico 14 – Pergunta 14 .....	70
Gráfico 15 – Pergunta 15.....	71

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1 Trajetória acadêmica e profissional .....	20
<b>2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>22</b>
2.1 O ensino de LP no contexto da educação básica .....	22
2.2 Concepções de linguagem .....	23
2.3 O ensino de LP nas três concepções de linguagem .....	25
2.4 Documentos norteadores ao ensino de português no EF II .....	27
2.4.1 Campo da vida pessoal .....	34
2.4.2 Campo da vida pública .....	34
2.4.3 Campo jornalístico-midiático .....	35
2.4.4 Campo artístico-literário .....	35
2.4.5 Campo de atuação na vida acadêmica .....	35
2.5 Leitura e escrita .....	41
2.6 Dificuldades de leitura e escrita em LP no EF II .....	44
2.7 Gêneros discursivos no ensino de LP .....	47
2.8 Rotação por estações .....	51
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>54</b>
3.1 Metodologia da pesquisa .....	54
3.1.1 Contexto do espaço da pesquisa .....	57
3.1.2 Participantes da pesquisa .....	57
3.1.3 Resultado do questionário diagnóstico .....	58
3.2 Metodologia da proposta de intervenção .....	72
3.2.1 Rotação por estação: história em quadrinhos .....	73
3.2.2 Rotação por estação: explorando alguns contos brasileiros .....	75
3.2.3 Rotação por estação: explorando o universo das fanfics .....	85
3.2.4 Rotação por estação: apreciando o encanto dos haicais .....	89
3.2.5 Produto pedagógico .....	91
3.3 Critérios para análise dos dados .....	92
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>94</b>
4.1 Questionário diagnóstico .....	94
4.2 Intervenção pedagógica .....	96
4.3 O antes e o depois da intervenção pedagógica: um comparativo .....	98

<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE B – TALE.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE C – TCLE.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE D – REGISTRO DA MOSTRA DAS PRODUÇÕES ESCRITAS NA ESCOLA.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE E – CAPA DO PRODUTO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO A - PARECER CEP.....</b>	<b>123</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da competência leitora no Ensino Fundamental II constitui uma preocupação atual da educação brasileira, dada a relevância social, cognitiva e cultural que a leitura desempenha na formação dos sujeitos. Sendo um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano, social, é por meio dela que o sujeito acessa informações, interpreta o mundo, constrói conhecimentos e estabelece relações discursivas que permitem sua inserção crítica na sociedade.

Os indicadores nacionais e internacionais revelam um cenário preocupante: o país apresenta altos índices de analfabetismo funcional e baixo desempenho em leitura, demonstrando dificuldades que atravessam a escolarização básica. Dados recentes do INAF mostram que **29% dos brasileiros são analfabetos funcionais**, índice que permanece estagnado desde 2018 (Ação Educativa, 2025; Tokarnia, 2025). Resultados iguais surgem de avaliações internacionais, como o Pisa 2018 e Pisa 2022, que apontam desempenho insuficiente dos estudantes brasileiros em leitura (Brasil, 2019; 2023). Esses dados confirmam que muitos alunos concluem etapas escolares sem alcançar níveis satisfatórios de compreensão textual, leitura inferencial e pensamento crítico (Lourenço, 2020).

Essas dificuldades não se resumem ao aproveitamento imediato dos estudos; elas trazem implicações profundas para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e para a autonomia dos estudantes, impactando sua capacidade de participar plenamente da vida social, profissional e cultural. Ao compreender as complexidades envolvidas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, torna-se possível planejar intervenções pedagógicas específicas e personalizadas, capazes de atender às necessidades individuais dos alunos. Promover uma educação que reconheça e valorize as diferenças de aprendizagem é essencial para superar as barreiras que limitam o pleno desenvolvimento dos estudantes e para garantir o direito de todos a uma formação linguística sólida e emancipadora.

No âmbito da educação formal, a leitura não se limita à habilidade de decodificar palavras, mas envolve processos complexos de construção de sentido, mobilização de abordagens cognitivas e participação em práticas sociais diversas (Solé, 1998; Koch; Elias, 2006). No ensino de Língua Portuguesa (LP), embasados na análise e reflexão sobre os usos da língua, de acordo Wiedemer e Rios (2022), leitura e escrita são as habilidades básicas a serem desenvolvidas em sala de aula.

A partir do Ensino Fundamental II, tal complexidade torna-se ainda mais evidente, uma vez que os estudantes, já alfabetizados, necessitam avançar em níveis de compreensão que envolvem inferência, análise, interpretação e reflexão crítica. Como afirma Kato (1999, p. 37), “o leitor proficiente não apenas reconhece palavras: ele opera sobre o texto, formula hipóteses e negocia sentidos.”

Diante desse cenário, sentiu-se necessidade de desenvolver uma intervenção pedagógica que promovesse avanços reais nas competências leitora e escrita dos estudantes do 7.º ano do Ensino Fundamental II. A intervenção apresentada nesta dissertação foi realizada ao longo de 20 horas/aula, envolvendo 29 estudantes, com foco central na leitura e escrita. Para isso, trabalharam-se quatro gêneros distintos — história em quadrinhos (HQs), contos, fanfics e haicais — por meio da metodologia ativa rotação por estações.

A escolha dos gêneros não foi aleatória: cada um deles apresenta características discursivas próprias que favorecem o desenvolvimento de diferentes habilidades de leitura. As HQs, por exemplo, articulam linguagem verbal e não verbal, permitindo trabalhar inferências, leitura de imagens e interpretação multimodal (Souza; Rodrigues, 2019). O conto favorece o desenvolvimento da leitura literária, da compreensão narrativa e da análise de conflitos (Colomer, 2007). A fanfic aproxima o estudante da cultura digital e da autoria (Cosson, 2016). Já o haicai, por sua vez, exige concisão e atenção ao detalhe, estimulando síntese, sensibilidade e precisão vocabular, elementos que Leminski (2013) identifica como centrais na construção dessa forma poética breve.

Essa intervenção, inspirada em Bakhtin (2003) e sua concepção dialógica de linguagem, buscou promover situações de leitura que envolvessem interação, produção de sentidos e participação ativa. As rotações por estações possibilitaram a diversificação das tarefas, a colaboração entre pares, a alternância de atividades e a ampliação da autonomia dos estudantes (Alcântara, 2017; Almeida; Lima, 2024; Bacich; Moran, 2015).

É imprescindível que a escola, como agente de conhecimentos, propicie momentos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, oportunizando situações que envolvam tais habilidades. Sendo assim, é preciso acordar com Possenti (2012, p. 34) quando defende que “[...] não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas.” Ler e escrever requer interesse e

dedicação por parte do estudante, além disso o papel do professor de LP é de suma importância no incentivo e motivação para leitura e escrita.

Rojo (2009, p. 44) destaca que:

Para ler [...] não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto com seu contexto.

Ler e escrever não são tarefas simples, mas de grande importância para inserção do educando em sociedade. De acordo com Colomer (2007), formar um leitor envolve prepará-lo para se inserir no mundo, ter autonomia e criticidade, é parte do processo mais amplo de formação da própria pessoa. Garcez (2020) destaca que a escrita é muito necessária no mundo moderno, como ato vinculado às práticas sociais. Reforça que, mesmo vivendo em um mundo cada vez mais adepto às tecnologias de informação e comunicação, a escrita está presente, pois: “Mesmo na informática, tudo é mediado pela escrita. Navegar ou conversar na internet exige um convívio especial com a escrita” (Garcez, 2020, p. 8).

Sob essa ótica, o presente estudo propõe investigar a seguinte questão norteadora: A metodologia ativa Rotação por Estações pode ser eficaz no estímulo à leitura e à escrita no 7.º ano do Ensino Fundamental II?

Justifica-se a importância deste estudo na compreensão das variáveis individuais, ambientais e pedagógicas que afetam negativamente o aprimoramento dessas competências essenciais e também na constante preocupação com as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita evidenciadas por alunos dos anos finais do ensino fundamental. A habilidade de compreender e se expressar por meio da leitura e da escrita não é só um requisito fundamental para o desempenho educacional, mas também se distingue como competência essencial para a plena participação na sociedade moderna. Neste contexto, tem-se como objetivo geral: analisar a eficácia da metodologia ativa Rotação por Estações na leitura e escrita no 7.º ano do Ensino Fundamental II.

Para se alcançar o objetivo principal, delinearam-se os seguintes objetivos específicos:

- descobrir com os sujeitos investigados quais suas dificuldades de leitura e escrita em LP;
- aplicar com os sujeitos investigados atividades de leitura e escrita em LP por meio de rotações por estações;
- propor um produto pedagógico destinado a docentes de LP no trabalho com discentes de 7.º ano.

A definição dos objetivos específicos apresentados não se deu de forma desconectada da prática docente. Cada um deles nasceu de um percurso profissional construído na escola pública, em meio a desafios cotidianos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, conforme a trajetória acadêmica e profissional desta pesquisadora descrita a seguir.

Assim, esta dissertação organiza-se em cinco seções. Na primeira, apresenta-se o contexto da pesquisa, o problema investigado, os objetivos e a trajetória da pesquisadora, situando a intervenção no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. Na segunda, discutem-se as concepções de linguagem e de letramento, o lugar da leitura e da escrita nos documentos oficiais, com destaque para a BNCC (Brasil, 2018), bem como os aportes teóricos sobre gêneros discursivos e sobre a metodologia de Rotação por Estações, tomando autores como Marcuschi (2008), Solé (1998), Rojo (2012) e Bacich (2018). Na terceira, descreve-se a abordagem metodológica da pesquisa, o contexto escolar, os participantes, os instrumentos de geração de dados e a proposta de intervenção pedagógica, em diálogo com estudiosos da pesquisa qualitativa em educação, como Lüdke e André (1986). Na quarta, apresentam-se e analisam-se os dados produzidos na intervenção, a partir da leitura das respostas aos questionários, dos registros em diário de campo e das produções dos estudantes, com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) e articulando-os ao referencial teórico discutido. Por fim, na quinta seção, retomam-se os objetivos da pesquisa, evidenciam-se as contribuições do estudo para o ensino de leitura e escrita em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e apontam-se possibilidades de desdobramentos para futuras práticas pedagógicas e investigações.

## 1.1 Trajetória acadêmica e profissional

Filha de família humilde, desde a infância era incentivada por meu pai a estudar. Ele dizia que não tinha nada para deixar, por isso, incentivava o estudo para poder ser alguém na vida. Minha mãe não era alfabetizada e não incentivava nas atividades da escola, mas preocupava-se em sempre separar minha roupa e cuidar para que estivesse limpa e em ordem. Meu pai gostava de contar histórias, lia muito, de tudo e qualquer assunto que falassem com ele, tinha conhecimento.

Quando pequena, sonhava em ser professora, mas como filha mais moça, quando meus pais adoeceram, com 15 anos, precisei parar de estudar para cuidar deles e da casa. Passados 3 anos, casei-me e somente após 5 anos de afastamento, voltei a estudar e concluí o ensino fundamental, no antigo supletivo. O sonho de ser professora estava adormecido. Sempre fui muito responsável quanto às aulas e trabalhos e os elogios dos professores a respeito da minha dedicação, dinamismo e auxílio aos colegas fizeram com que meu sonho começasse a despertar, porém mesmo tendo só 22 anos, sentia-me velha para encarar o curso normal.

Havia uma professora de Matemática que sempre incentivava muito a todos seus alunos e, quando comentei que tinha vontade de fazer o curso normal, mas já estava velha, mais que depressa ela me corrigiu e disse que eu deveria tentar e teria tudo para dar certo. Fui à luta. Não foi fácil, pois eu já tinha um filho de um ano e somente meu esposo trabalhava. Para economizar passagem de ônibus, eu não ia para casa no intervalo. Só via meu filho à noite, mas era por uma boa causa.

Concluí com êxito o curso e o desejo de continuar estudando aflorava em mim. Finalmente no ano 2001 fui chamada no concurso da prefeitura do município onde resido, Bagé/RS. Comecei a trabalhar com alfabetização. Mesmo estando trabalhando, ainda não era possível a graduação, mas sentia que logo chegaria lá. Assim aconteceu no ano de 2003, mais uma luta, pois na minha cidade ainda não existia uma universidade gratuita e pagar as mensalidades da graduação não era fácil. Finalmente em 2007 me formei em Letras Português/Espanhol. Sempre gostei de ler, escrever poemas e criar histórias. Minha paixão pela linguagem, o desejo de saber mais sobre a semântica e evolução histórica das línguas, levaram-me ao curso de Letras.

Atuo como professora alfabetizadora e com LP nos anos finais do ensino fundamental. Trabalho com os extremos, os pequeninos, que estão descobrindo o

mundo fantástico das letras e querendo aprender e saber mais, e com os adolescentes que enfrentam as dificuldades na escrita, a vergonha na hora de ler, o medo de errar e alguns chegam aos anos finais sem mesmo estarem alfabetizados.

Ao longo dos anos, presenciei de perto as limitações que muitos alunos enfrentam para ler, escrever e se posicionar diante de textos, bem como a necessidade de buscar estratégias que tornassem o processo mais significativo. Essas vivências foram moldando minha inquietação e me levaram a compreender que era preciso investir em metodologias de ensino mais participativas, capazes de envolver os estudantes e ampliar suas habilidades. Estou ciente de que a responsabilidade de contribuir com a formação discente seja do educador, na constante preocupação com o aprendizado e apoio ao aluno nas suas dificuldades. Entendi que precisava continuar buscando ampliar meus conhecimentos e, para tanto, senti a necessidade de buscar qualificação continuada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, nível mestrado profissional, ofertado pela Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé.

Apresento, nesta dissertação, intitulada “Rotação por Estações: entre HQs, contos, fanfics e haicais — uma jornada leitora e criativa no 7.º ano”, o estudo desenvolvido ao longo do curso, resultante de um processo sistemático de investigação e reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental II. Inicialmente, exponho o referencial teórico que sustenta a pesquisa, contemplando o ensino de LP no contexto da educação básica, as principais concepções de linguagem e suas implicações para a prática docente, bem como a análise dos documentos orientadores destinados ao professor de LP nesse nível de ensino. Além disso, discuto aspectos relativos à leitura e à escrita, às dificuldades recorrentes apresentadas pelos estudantes e ao tratamento dos gêneros discursivos à luz da perspectiva bakhtiniana. Na sequência, descrevo os procedimentos metodológicos adotados, detalhando o percurso da pesquisa e da intervenção pedagógica realizada, bem como o cronograma que orientou a execução das atividades propostas e, por fim, apresento as referências que fundamentam teoricamente este estudo.

## **2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA**

Leitura e escrita são competências fundamentais para o desenvolvimento educacional e social do educando. São pilares essenciais para a formação integral no Ensino Fundamental II. Tais habilidades não apenas favorecem a construção de conhecimentos nas mais diversas áreas do saber, mas também contribuem para uma participação ativa na sociedade. Conforme Brasil (2006, p. 5): “A leitura e a escrita são muito importantes para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, se informar e aprender coisas novas ao longo de toda a vida.” Corroborando com essa tese, a presente seção aborda sobre essa temática.

### **2.1 O ensino de LP no contexto da educação básica**

O ensino da LP nas escolas brasileiras acontece de forma gradativa. Tem seu início na Educação Infantil, mesmo que de forma lúdica, aprofundando-se nos anos finais do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Das etapas de ensino citadas, neste estudo, dar-se-á ênfase ao Ensino Fundamental II que, segundo a BNCC (Brasil, 2018), os estudantes enfrentam desafios mais complexos, especialmente devido à necessidade de dominarem a organização dos conhecimentos específicos das áreas de estudo.

Diante dessa especialização, é importante revisitar e fazer novas interpretações das aprendizagens construídas nos anos iniciais dentro das diferentes disciplinas, com o objetivo de aprofundar e expandir o conhecimento dos alunos. Assim, é igualmente importante promover a autonomia dos adolescentes, proporcionando-lhes ambiente e ferramentas pedagógicas para acessarem e interagirem de maneira crítica com variados conhecimentos e fontes de informação. A reflexão sobre as metodologias de ensino e a integração das tecnologias digitais são aspectos que necessitam de atenção constante para garantir a eficácia desse processo.

A relevância da LP no processo de ensino e aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental é um tema central no campo da Educação, dada a sua função transversal e integradora no desenvolvimento cognitivo e na formação crítica dos estudantes. Conforme indica Antunes (2003), o domínio da LP é fundamental para o desenvolvimento das competências comunicativas e para a construção do

conhecimento em diferentes áreas do saber. Nos anos finais do ensino fundamental, que compreendem do 6º ao 9º ano, a consolidação das habilidades linguísticas assume uma importância estratégica.

A leitura e a escrita são habilidades essenciais para o sucesso escolar em disciplinas diversas. As habilidades e competências não apenas possibilitam uma melhor compreensão dos conteúdos específicos de cada área, mas também promovem a capacidade crítica e reflexiva, o desenvolvimento cognitivo, a inclusão social e a cidadania dos estudantes. E, ao lado dessas habilidades e competências, o professor de LP deve ter clareza quanto às concepções de linguagem que adotará em sua prática pedagógica, assunto este que se apresenta na subseção 2.2.

## **2.2 Concepções de linguagem**

Várias concepções de linguagem ocorreram ao longo da história, conforme o momento social e histórico, repercutindo na língua, no mundo e no sujeito (Castro; Rodrigues; Catarino, 2021). Dentre as principais concepções de linguagem, destacam-se a concepção de linguagem como expressão de pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação (Geraldi, 2011).

A concepção de linguagem como expressão do pensamento considera o psiquismo individual, em que o fenômeno linguístico é um ato de criação individual (Bakhtin; Volochínov, 2006). A atividade verbal, de acordo com essa visão, parte do interior para o exterior do sujeito.

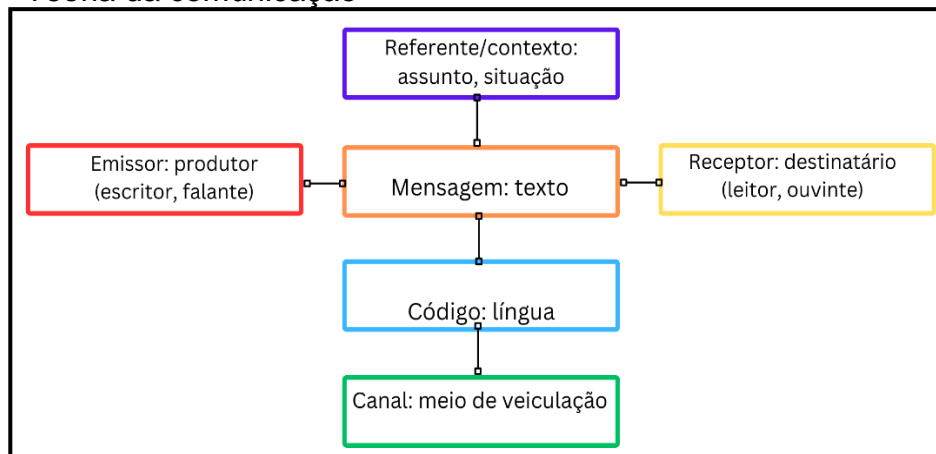
Travaglia (1997, p. 21) esclarece que, nessa concepção, a língua é vista como “[...] um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.” Nessa visão, se o sujeito não souber se expressar significa que não sabe pensar. Dessa forma, a língua é compreendida como um sistema de normas estáveis, sem influência social (Castro; Rodrigues; Catarino, 2021). Para Geraldi (2011), essa concepção inspira os estudos tradicionais que ainda, no Brasil, são utilizados em algumas escolas, presentes em certos livros didáticos e que direcionam o trabalho de alguns docentes.

Britto (1991, p. 40) explica melhor como a língua é vista nessa concepção:

- a) dado que o pensamento tem uma forma lógica, também a linguagem deve tê-la, já que ela espelha a um nível exterior o próprio pensamento;
- b) no estudo da linguagem não se leva em consideração o interlocutor, pois o que se postula é uma relação entre sujeito pensante e a língua;
- c) aprender a falar e escrever bem, conhecer a forma da língua, significa aprender a exteriorizar bem o pensamento.

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que Bakhtin e Volochínov (2006) denominam de objetivismo abstrato, há a defesa da tese de uma gramática universal baseada em aspectos fonéticos, gramaticais e lexicais estáveis e acabados. Essa concepção também provém da teoria da comunicação proposta por Jakobson (2008), em que a comunicação se dá através do emissor, receptor, canal, mensagem, código e referente, conforme Figura 1.

Figura 1 – Teoria da comunicação



Fonte: Adaptada de Jakobson (2008).

Nessa ótica, a língua é um “conjunto de signos que se combinam segundo regras” (Geraldi, 2011, p. 34), ou seja, é um instrumento de comunicação que serve para transmitir uma mensagem de um emissor para um receptor, com o uso dos sinais do código previamente pactuados. Embora a língua é tida como ato social, não considera seu uso, os falantes e seu contexto (Castro; Rodrigues; Catarino, 2021).

Finalmente, na concepção de linguagem como forma de interação, Bakhtin e Volochínov (2006, p. 127) afirmam que “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”, [...] “mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (Bakhtin; Volochínov, 2006, p. 125). Sendo assim, nessa concepção os sujeitos “[...] são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos” (Koch; Elias, 2010, p. 10).

Vygotsky (2001) também afirma que a linguagem é importante tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto social do sujeito. Ele declara que as atividades mentais elevadas têm origem nos intercâmbios sociais e a ampliação da linguagem e do pensamento está intimamente ligada à interação social, o que comprova sua ação como uma ferramenta fundamental para a conversação e a aquisição de conhecimentos. Por meio da linguagem, os sujeitos não só dividem informações, mas também edificam significados no coletivo, colaborando para a resolução de situações diversas.

Para Bakhtin (2003), a linguagem é centrada no diálogo, formando-se e sofrendo mudanças nas conexões entre diferentes falas e perspectivas. Cada ação de comunicação espelha uma posição social e cultural, e os sujeitos forjam suas identidades se apropriando de vocábulos e falas dos outros. Portanto, não é meramente um meio de expressar, é também espaço de batalha de significados, onde se firmam as identidades (Bakhtin, 2003). Desse modo, a seguir, apresentam-se as três concepções de linguagem que historicamente orientaram — e ainda orientam — o ensino de LP, evidenciando suas implicações para o trabalho docente.

### **2.3 O ensino de LP nas três concepções de linguagem**

Conforme Geraldi (2011), o fazer pedagógico de cada professor de Língua Portuguesa está diretamente vinculado à concepção de linguagem que orienta sua prática. Essas concepções, historicamente consolidadas, influenciam tanto a seleção de conteúdos quanto as metodologias adotadas no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se como matrizes teóricas que moldam os modos de compreender a língua e seu funcionamento no ambiente escolar.

A primeira delas é a concepção de linguagem como **expressão do pensamento**, fortemente associada ao paradigma tradicional. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como instrumento para exteriorizar ideias previamente formuladas pelo sujeito, e o ensino tende a privilegiar a gramática normativa, a correção linguística e a memorização de estruturas formais. Como observa Geraldi (2011, p. 34), “[...] essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.” Sob essa lógica, ensinar Língua Portuguesa implica formar um "bom falante" ou "bom escritor", cujas habilidades estariam associadas ao domínio

das regras gramaticais e da ortografia, frequentemente desvinculadas de práticas sociais de leitura e escrita.

A segunda concepção é a linguagem entendida como **instrumento de comunicação**, cuja centralidade recai sobre a transmissão de mensagens. De acordo com Bakhtin e Volochínov (2006), essa visão parte do princípio de que o indivíduo recebe da comunidade um sistema linguístico já constituído e relativamente estável, e que sua atuação linguística se limita à manipulação desse código previamente fixado. Como afirmam os autores:

O indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído. E qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. O ato individual de emissão de todo e qualquer som só se torna ato linguístico na medida em que se ligue a um sistema linguístico imutável (num determinado momento de sua história) e peremptório para o indivíduo (Bakhtin; Volochínov, 2006, p. 79).

A prática docente pautada por essa concepção busca assegurar que o estudante compreenda e produza mensagens claras, enfatizando o domínio do sistema linguístico. Geraldi (2011) observa que, ao deslocar o foco do sujeito para o código, esta perspectiva restringe a participação ativa do falante e reduz a linguagem à sua função informativa, mantendo-a distante de sua dimensão social e ideológica.

A terceira concepção, que se diferencia radicalmente das anteriores, compreende a linguagem como **forma de interação social**. Fundamentada nas reflexões bakhtinianas, essa perspectiva entende que a língua não é um conjunto estático de regras, mas uma prática viva, dialógica e atravessada por valores sociais, culturais e históricos. Os sujeitos, nessa lógica, “[...] são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos” (Koch; Elias, 2010, p. 10), e o sentido emerge da interação entre interlocutores situados em determinados contextos de produção e circulação de discursos. Assim, o ensino de LP, quando orientado por essa concepção, prioriza práticas de leitura e escrita inseridas em situações reais de comunicação, promovendo o trabalho com gêneros discursivos, a reflexão sobre usos da língua e a construção de significados compartilhados.

Moita Lopes (1994) reforça a relevância dessa abordagem no processo educacional, ao destacar que a compreensão da linguagem como prática social é fundamental na formação de professores. Para o autor, a perspectiva adotada durante

a formação inicial de Letras pode determinar, de maneira significativa, a postura do docente em sala de aula e suas escolhas pedagógicas.

Em síntese, compreender essas três concepções é essencial não apenas para historicizar o ensino de LP no Brasil, mas também para evidenciar os deslocamentos teóricos e metodológicos que permitiram a consolidação de uma abordagem mais dialógica, contextualizada e significativa para os estudantes. Essa compreensão, por sua vez, é fundamental para justificar as escolhas pedagógicas que embasam esta pesquisa e orientar o trabalho com os gêneros discursivos nas rotações por estações.

Nessa direção, a concepção interacionista é amplamente contemplada nos documentos curriculares que orientam o ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), a BNCC (Brasil, 2018), o Referencial Curricular Gaúcho – RCG (Rio Grande do Sul, 2023) e o Documento Orientador Curricular do Território Municipal de Bagé – DOM (Bagé, 2022), os quais serão analisados na subseção 2.4. Tais documentos reforçam a importância de práticas de linguagem situadas, do trabalho com gêneros discursivos e da formação de leitores e produtores de texto capazes de atuar criticamente nas esferas sociais.

## **2.4 Documentos norteadores ao ensino de português no EF II**

O professor de LP, em suas aulas, deve orientar seus alunos no uso da língua em suas variadas funções sociais, desde a leitura e produção de textos, orais e escritos, até a compreensão crítica dos diferentes gêneros discursivos. De acordo com Antunes (2003), o domínio da linguagem é necessário para uma atuação consciente e eficiente nas práticas sociais, uma vez que a linguagem é o principal instrumento de interação humana.

Assim, O professor de LP deve promover uma abordagem que contemple o uso real da língua e auxilie aos alunos a desenvolverem a fluência e a interpretação crítica das diferentes linguagens com as quais interagem no dia a dia. Esse papel formativo do professor de LP está alinhado com os propósitos da BNCC (Brasil, 2018), que visa a uma educação orientada para a cidadania e para a prática social transformadora.

A BNCC, implementada no Brasil em 2017, estabelece diretrizes para o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos em todas as áreas do conhecimento, com destaque para a formação integral e o preparo para a

participação ativa nas práticas sociais. A BNCC (Brasil, 2018) tem por objetivo ajustar os conhecimentos, competências e habilidades necessárias que os educandos devem desenvolver ao longo da educação básica, dentro do território brasileiro.

Essas aprendizagens necessárias oportunizam, aos estudantes, um nível comum de aprendizagem. Seus resultados comprometem principalmente na qualidade da educação, embasada nos conceitos de competência (saber) e habilidades (saber fazer). A BNCC, quanto ao ensino de língua materna, tem o objetivo de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores que contribuam para o letramento dos sujeitos:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/ constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67-68).

No Ensino Fundamental, a área de Linguagens está focada no conhecimento, compreensão, exploração, análise e uso das diversas formas de linguagem (visuais, sonoras, verbais, corporais). Proporcionando ampliar o repertório dos estudantes sobre práticas linguísticas, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento do senso estético e da comunicação, integrando as tecnologias digitais.

A BNCC (Brasil, 2018), no ensino de português, destaca a importância de desenvolver competências fundamentais para uma comunicação eficiente, crítica e criativa em diversos contextos. Entre as competências fundamentais destacadas, estão: **Leitura e compreensão de textos, Produção textual, Oralidade, Escrita, Cultura digital e tecnologia e Valorização da diversidade cultural e linguística**. Essas competências visam formar cidadãos capazes de se expressar de forma eficaz, participativa e responsável, incentivando o protagonismo social e a interação em distintas esferas da vida. Além disso, enfatiza a relevância de os alunos serem capazes de interpretar, compreender e elaborar textos variados, desde literários até os informativos, favorecendo, dessa forma, o pensamento crítico e reflexivo frente às diferentes expressões da linguagem.

Conforme a BNCC (Brasil, 2018), nos Anos Finais, é possível compreender os indivíduos como participantes de um mundo em contínua transformação, marcado pela circulação de objetos e pessoas, o que demanda uma comunicação constante.

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (Brasil, 2018, p. 136).

É necessário que os alunos entendam as particularidades de cada linguagem, mantendo uma percepção ampla de como elas se conectam entre si. Além disso, que reconheçam que as linguagens são mutáveis e que todos são participantes desse processo contínuo de transformação.

A BNCC (Brasil, 2018) organiza o ensino de Língua Portuguesa em quatro eixos que são definidos como práticas de linguagem. Esses eixos servem como base para a construção dos currículos escolares e das atividades pedagógicas, tendo como objetivo garantir o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o uso social da língua em suas diversidades. Os quatro eixos são: **Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica**, sendo explicados a seguir.

A leitura é apresentada pela BNCC (Brasil, 2018) como uma prática social, que envolve não apenas a decodificação de palavras, mas a interpretação e a compreensão dos textos nos mais variados gêneros, suportes e contextos. A finalidade é formar leitores críticos, capazes de compreender os sentidos explícitos e implícitos, relacionar as informações e se manifestarem sobre o que leem. Ressalta também que a leitura deve ser trabalhada de forma continuada e diversificada, proporcionando contato com textos literários e não literários, impressos e digitais, para que o discente se familiarize com várias linguagens e gêneros discursivos.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes [...] (Brasil, 2018, p. 71).

A produção textual também é tratada como um procedimento interativo e social, em que o educando aprende a expressar suas ideias de forma adequada ao contexto e ao propósito comunicativo. A escrita deve ser elaborada em diferentes gêneros discursivos, considerando não somente as normas da língua escrita, mas também atributos criativos e argumentativos. Isso significa que os discentes devem saber ajustar seu discurso e estruturar as ideias de maneira consistente, considerando as normas gramaticais e a formalidade usada em cada situação. A produção de textos

argumentativos, descritivos, narrativos e expositivos deve ser trabalhada, habilitando os educandos para a comunicação em diferentes esferas, como a acadêmica, a social e a profissional.

A BNCC (Brasil, 2018) destaca a importância da escrita como ferramenta para a construção do pensamento crítico e para a participação cidadã. Ou seja, ao aprender a escrever de forma eficiente, os discentes estão desenvolvendo sua capacidade de argumentar, de apresentar pontos de vista e de dialogar com diferentes discursos, o que é necessário para a prática da cidadania.

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemióticos, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; [...] (Brasil, 2018, p. 76).

A escrita também está profundamente relacionada à construção da autonomia dos alunos. “[...] aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coerentes e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas” (Brasil, 2018, p. 78). Nesse caso, a BNCC (Brasil, 2018) sugere que os estudantes adotem um papel mais ativo no processo de escrita, aperfeiçoando suas habilidades para produzir textos mais complexos e variados. Eles são incentivados a explorar diferentes registros de linguagem, que vão desde os mais formais, como ensaios e artigos, até os mais cotidianos e digitais, como postagens em redes sociais, motivados a refletir e a se posicionar sobre questões sociais, políticas, culturais e ambientais, como direitos humanos, diversidade, ética, sustentabilidade, entre outros temas que têm impacto na vida cotidiana.

Além da produção de texto, a revisão e reescrita fazem parte desse eixo. Tanto a revisão quanto a reescrita são práticas que desenvolvem a autonomia do estudante e sua capacidade autocrítica, envolvendo o exercício de olhar para o próprio texto com distanciamento, fazendo a avaliação do que pode ser aperfeiçoado. Essas práticas são trabalhadas ao longo de todo o Ensino Fundamental, garantindo que os discentes, ao final dessa etapa, sejam capazes de produzir textos de maneira mais competente, clara e sólida, independente do gênero discursivo.

A BNCC (Brasil, 2018) destaca que a revisão não deve ser uma atividade meramente mecânica ou corretiva, mas uma oportunidade para o estudante refletir

criticamente sobre suas escolhas linguísticas e discursivas. Esse processo de autoavaliação é necessário para que o discente evolua em suas produções autorais de maneira crítica e autônoma. Quanto à prática da reescrita, ela é importante para que o estudante perceba que a elaboração de um texto é um processo de aperfeiçoamento contínuo. Ao reescrever, ele tem a chance de aprimorar suas habilidades de expressão, a coerência entre as partes do texto produzido e garantir que a mensagem atenda às expectativas do gênero e do leitor.

O terceiro eixo trazido pela BNCC (Brasil, 2018) é a oralidade, um ato social de uso da língua nas mais diversas situações de comunicação. Esse eixo tem o objetivo de desenvolver nos discentes a habilidade de se manifestar oralmente em diferentes contextos e para diversos públicos, além de aperfeiçoar a capacidade de escuta ativa e crítica. A BNCC (Brasil, 2018) considera relevante a participação dos estudantes em atividades como debates, apresentações orais, discussões em grupo e relatos, promovendo a concordância linguística de acordo com o interlocutor, o gênero discursivo e a situação de comunicação. É importante que os sujeitos aprendam a organizar suas falas de maneira coesa, clara e persuasiva, respeitando turnos de fala e opiniões divergentes.

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, web conferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2018, p. 78-79).

A oralidade também envolve o uso de múltiplas linguagens e recursos multimodais, que acordam elementos verbais, visuais e sonoros. A BNCC (Brasil, 2018) admite essa realidade e sugere que os alunos aprendam a lidar com a oralidade em situações mediadas por tecnologias, como a produção de vídeos, podcasts e apresentações em plataformas digitais. Ao se apropriarem dessas formas atualizadas de comunicação, os estudantes desenvolvem de forma progressiva, habilidades na fala, imagem e som, integrando diferentes linguagens para criar discursos orais mais eficazes.

A BNCC (Brasil, 2018) agrega o desenvolvimento da oralidade à formação cidadã. Ao aprender a se expressar e participar de situações comunicativas com atitude respeitosa e argumentativa, o educando se organiza para atuar de forma crítica e independente em espaços de diálogo e tomada de decisões, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral. A prática da oralidade em debates, discussão e conselhos escolares permite que o estudante exerça a argumentação, a negociação de pontos de vista e a construção de consensos, habilidades necessárias para a atuação social. O ensino da oralidade deve estar integrado a outros eixos das práticas de linguagem — leitura, escrita e análise linguística/semiótica. Essa conexão é importante para o completo desenvolvimento da competência comunicativa.

Finalmente, o eixo da análise linguística/semiótica engloba o estudo da língua em uso, indo para além da memorização de regras gramaticais. Esse eixo tem por objetivo desenvolver nos educandos a capacidade de observar, analisar e compreender as regularidades e as variações da língua, tanto no que diz respeito à estrutura quanto em seu uso social, além de também trabalhar as relações entre os elementos verbais e não verbais apresentados nos textos. Dessa forma, o eixo de Análise Linguística/Semiótica não visa apenas ao desenvolvimento da competência linguística no sentido restrito, mas também ao desenvolvimento da capacidade crítica do aluno em relação aos variados modos de produção de sentido. Ao perceber a multiplicidade de formas de expressão e comunicação disponíveis no mundo contemporâneo, o estudante se torna capaz de interpretar e interagir de maneira mais completa com os diversos gêneros textuais.

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão (Brasil, 2018, p. 80).

A BNCC (Brasil, 2018) destaca que os eixos Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica devem ser trabalhos de forma integrada, pois as

práticas de linguagem estão interligadas e se complementam no uso cotidiano da língua. Assim, o ensino de LP não deve abordar esses eixos de maneira separada, mas sim de forma articulada, visto que o desenvolvimento de competências em uma prática de linguagem contribui diretamente para as demais. Desta forma, ao trabalhar com a leitura de um determinado gênero, os estudantes não apenas desenvolvem a habilidade de compreensão e interpretação, mas também refletem sobre os aspectos linguísticos e estruturais do texto, como escolhas lexicais, coesão e organização textual, o que se conecta ao eixo de Análise Linguística/Semiótica.

A partir da análise, os sujeitos são estimulados a produzirem seus próprios textos (Escrita), onde aplicam o que foi aprendido, seja na forma escrita ou oral (Oralidade), de acordo com o gênero ou da situação de comunicação proposta. Essa conduta integrada é necessária para garantir que os discentes percebam a língua como um instrumento vivo, sonoro e funcional. O ensino gramatical, por exemplo, pode ser de forma contextualizada dentro de situações reais de uso da língua, conectando a teoria à prática, facilitando assim a compreensão e tornando o aprendizado mais significativo. Da mesma forma, a produção textual pode ser estimulada a partir de reflexões sobre os gêneros lidos, beneficiando o desenvolvimento crítico sobre a linguagem e seus usos sociais, formando sujeitos capazes de atuar de maneira consciente e crítica em uma sociedade que exige cada vez mais competências variadas em termos de leitura, escrita, oralidade e análise dos variados sistemas semióticos a saber: codificação, significação, interpretação, relacionamento solidário entre diferenças, diálogo e organização de estruturas.

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta as práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidades e análise linguística/semiótica) dispostas por campos de atuação, refletindo contextos concretos nos quais a linguagem é utilizada e circula. Os campos de atuação propõem o ensino de português de maneira contextualizada, consentindo que os alunos usem a língua de forma adequada e competente em diferentes situações. Esta estrutura busca alinhar os conteúdos e práticas do ensino da Língua Portuguesa com situações específicas de uso da língua, ligando o aprendizado à realidade dos educandos e promovendo uma formação interdisciplinar e socialmente engajada.

Os campos de atuação definidos pela BNCC (Brasil, 2018) estruturam o trabalho com a linguagem a partir dos usos sociais da língua, permitindo que os estudantes compreendam como diferentes práticas discursivas se organizam e

circulam em contextos variados. Cada campo evidencia um conjunto de habilidades — entendidas como a capacidade de aplicar conhecimentos para solucionar problemas, formular respostas adequadas e realizar ações significativas em situações específicas — e competências específicas, que envolvem a mobilização integrada de saberes conceituais, procedimentos, práticas cognitivas e socioemocionais, além de valores e atitudes necessários ao enfrentamento de demandas complexas da vida contemporânea. Ao articular linguagem, contexto e finalidade social, os campos de atuação contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, habilitando-o a participar ativamente de práticas discursivas diversas e a transitar com segurança por diferentes situações linguísticas.

A seguir, apresentam-se os principais campos de atuação previstos na BNCC (Brasil, 2018) para o componente Língua Portuguesa.

#### **2.4.1 Campo da vida pessoal**

Esse campo abrange práticas de linguagem vinculadas ao universo íntimo, familiar e comunitário dos estudantes. Seu foco está na expressão das experiências subjetivas e no fortalecimento das interações afetivas e sociais mediadas pela linguagem. A leitura e a produção textual nesse campo favorecem o desenvolvimento da capacidade de narrar vivências, organizar pensamentos, expressar sentimentos e construir uma voz própria. Gêneros como diários, bilhetes, mensagens, relatos pessoais e memórias atuam como ferramentas importantes para o exercício da autoria e da construção identitária, permitindo ao aluno reconhecer-se como sujeito de linguagem e produtor de sentidos no cotidiano.

#### **2.4.2 Campo da vida pública**

O campo da vida pública envolve práticas discursivas relacionadas à participação social e à atuação cidadã. Aqui, a linguagem assume papel central na mediação de interesses, na defesa de pontos de vista e na construção do diálogo em contextos coletivos. Debates, assembleias, campanhas, discussões de temas relevantes e manifestações em espaços públicos constituem cenários comunicativos típicos deste campo. Entre os gêneros que o compõem estão cartas de opinião, artigos, petições, abaixo-assinados e pronunciamentos. Nesse contexto, o estudante

é convidado a compreender a importância da argumentação, do respeito à diversidade de opiniões e da responsabilidade discursiva na vida em sociedade, desenvolvendo competências próprias de um sujeito participativo e crítico.

### **2.4.3 Campo jornalístico-midiático**

Neste campo, os estudantes entram em contato com textos que circulam nos meios de comunicação e que influenciam diretamente a construção de discursos e opiniões na esfera pública. A leitura e produção de notícias, reportagens, entrevistas, artigos de divulgação, posts em redes sociais e outros formatos midiáticos permitem compreender como a informação é produzida, distribuída e consumida. O trabalho com esse campo estimula a análise crítica do discurso midiático, o reconhecimento dos recursos linguísticos e multissemióticos utilizados nos diferentes suportes e a reflexão sobre o impacto das mídias digitais na formação de percepções e comportamentos. Além disso, promove o desenvolvimento da literacia digital, considerando as exigências comunicativas da cultura contemporânea.

### **2.4.4 Campo artístico-literário**

O campo artístico-literário destaca a linguagem como expressão estética, cultural e criativa. Nesse espaço, o estudante é convidado a lidar com textos literários e manifestações artísticas que promovem sensibilidade, imaginação e fruição. Contos, poemas, crônicas, romances, haicais, HQs literárias e outras produções artísticas integram esse campo, favorecendo tanto a compreensão de elementos estilísticos e estruturais quanto o desenvolvimento de competências interpretativas mais sofisticadas. Além de aproximar o aluno da tradição literária e da diversidade cultural, este campo amplia suas possibilidades de expressão, estimulando a autoria e a experimentação poética e narrativa.

### **2.4.5 Campo de atuação na vida acadêmica**

Voltado às práticas de estudo, investigação e circulação do conhecimento, esse campo envolve gêneros e práticas essenciais à formação acadêmica e ao letramento escolar. Resumos, resenhas, fichamentos, relatórios, infográficos, apresentações orais, seminários e textos argumentativos aparecem como instrumentos fundamentais

para a sistematização de informações, para o desenvolvimento de habilidades de análise e síntese e para a participação em contextos de aprendizagem formal. O trabalho que envolve esse campo contribui para formar leitores críticos e produtores competentes de textos acadêmicos, capazes de engajar-se com conteúdos escolares, organizar ideias de modo coerente e argumentar com base em evidências.

Esses campos ajudam a organizar o ensino de LP, proporcionando práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica que dialogam diretamente com o universo social dos alunos, promovendo uma formação integral e contextualizada. No documento norteador, BNCC (Brasil, 2018), a área de Linguagens abrange os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Língua Inglesa. Essa organização busca proporcionar aos estudantes a participação em diferentes práticas de linguagem, de modo a ampliar suas habilidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas. Além disso, visa ampliar o conhecimento dos alunos sobre essas diversas linguagens, dando continuidade às experiências vivenciadas na Educação infantil.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os componentes curriculares abordam uma variedade de práticas, dando atenção especial às culturas infantis, tanto tradicionais quanto contemporâneas. Dentro desse conjunto de práticas, a alfabetização ocupa uma posição central nos dois primeiros anos desse ciclo, constituindo o foco principal das ações pedagógicas. Esse processo de aprendizagem da leitura e da escrita insere os estudantes em novas possibilidades, ampliando suas capacidades de construir conhecimento em diversas áreas, enquanto os integram na cultura letrada e promove uma participação mais autônoma e ativa socialmente.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, o desenvolvimento de conhecimentos nos componentes curriculares da área de Linguagens expande as práticas de linguagem iniciadas nos Anos Iniciais, incorporando também o aprendizado da Língua Inglesa. Nesse estágio, uma variedade de contextos contribui para o aprofundamento das práticas de linguagem artística, corporal e linguística, que tanto refletem quanto moldam a vida social (Brasil, 2018).

É relevante considerar ainda o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, levando em conta a crescente capacidade de abstração dos estudantes. Conforme a BNCC (Brasil, 2018), a dimensão analítica foi proposta como um meio para entender as formas de expressão e participação no

mundo. A área de Linguagens tem a responsabilidade de garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas para o ensino fundamental, a saber:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo e valorizando essas práticas como formas de dar significado à realidade e de expressar opiniões pessoais e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana, assim, continuam aprendendo, participando socialmente e colaborando para a construção social.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, expressando-se, partilhando informações e experiências em variados contextos e proporcionando o diálogo.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista, respeitando o outro e agindo criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético, envolve estimular a sensibilidade, a percepção a apreciação e o respeito às diversas manifestações artísticas e culturais, como artes visuais, música, dança, teatro e literatura, além de formas expressivas presentes no cotidiano e aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), comunicando-se através das diferentes linguagens e mídias, produzindo conhecimentos e atuando coletivamente (Brasil, 2018, p. 87).

O componente de LP da BNCC (Brasil, 2018) estabelece um diálogo com documentos e diretrizes curriculares elaborados nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas mais recentes na área e às mudanças nas práticas de linguagem que ocorreram neste século, em grande parte devido ao avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Nesse cenário, adota-se a visão enunciativo-discursiva da linguagem, em que se entende que a apropriação da linguagem só se dá por meio de interações sociais, foi atestada em outras publicações, como os PCNs (Brasil, 1998, p. 20), que estabelecem a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.” Essa proposta coloca o texto como a unidade central de trabalho e adota uma abordagem enunciativo-discursiva, visando sempre conectar os textos aos seus contextos de produção.

Além disso, busca desenvolver habilidades para o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção textual em diferentes mídias e

formas semióticas. Segundo o que foi proposto nos PCNs (Brasil, 1998), o texto assume uma posição central na definição de conteúdo, habilidades e objetivos, sendo considerado em seu vínculo com um gênero discursivo específico que circula em distintas esferas ou campos sociais de atividade, comunicação e uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, os textos, a língua, a norma-padrão e as diferentes linguagens (semioses) devem ser utilizados para promover o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, com o objetivo de ampliar as possibilidades de participação dos estudantes nas práticas de diversas esferas de atividades humanas.

O componente LP deve proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para o aumento dos letramentos, possibilitando a participação significativa e crítica nas diferentes práticas sociais mediadas/estabelecidas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. Nesse enquadramento, surge o desafio para a escola de abordar essas novas práticas de linguagem e produções de maneira crítica, não somente buscando responder às várias demandas sociais que exigem um uso caracterizado e ético das TDIC – fundamentais para o trabalho, o estudo e a vida diária –, mas também de promover o debate e outras questões sociais pertinentes a essas práticas e usos. Torna-se indispensável reconhecer discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e violação de direitos, bem como instruir-se a debater ideias, levando em conta perspectivas e assuntos opostos.

Não se trata de desvalorizar os textos escritos e impressos nem de desconhecer os gêneros e práticas tradicionais consolidadas no ambiente escolar, como notícia, reportagem, crônica, conto, verbete de enciclopédia, entre outros, que fazem parte do letramento próximo à cultura da escrita e do impresso. Trata-se, entretanto, de incluir também os novos letramentos, caracterizados pela era digital. Desta forma, atividades como a produção de um ensaio ou de um vídeo-minuto podem ilustrar diferentes abordagens. A produção de um ensaio, por exemplo, exige um aprofundamento teórico e conceitual, destacando habilidades analíticas. Já no caso do vídeo-minuto, embora também envolva alguma análise, as competências mais relevantes são aquelas relacionadas à síntese e à exploração criativa das linguagens para construir sentidos. Ambas as capacidades são necessárias, pois é tão importante saber interpretar uma palestra quanto compreender as múltiplas possibilidades de significado presentes em um meme ou gif. São práticas igualmente pertinentes no contexto atual.

Considerar os novos multiletramentos e práticas da cultura digital no currículo, favorece não somente para dar lugar aos estudantes, para participarem de maneira efetiva e crítica, nas práticas contemporâneas da linguagem, mas proporciona também ir além da ideia de que o estudante é apenas um usuário da língua ou da linguagem, deixando-o mais próximo do conceito de designer. O designer é alguém que utiliza algo já existente e atribui-lhe novo sentido.

Parte da noção contemporânea de criatividade, presente em expressões como "economias criativas" ou "cidades criativas", está relacionada a esses fenômenos de reaproveitamento, mistura, apropriação e redistribuição. Portanto, a BNCC (Brasil, 2018) busca incorporar a cultura digital, diversas linguagens e múltiplos letramentos, abrangendo desde os formatos mais lineares, com pouca presença de hipertextualidade, até aqueles que integram elementos de hipermídia.

A hipertextualidade é um conceito central na era digital, caracterizado pela organização não linear e interligada das informações. Segundo Bakhtin (2003), filósofo e estudioso da linguagem, ela se conecta com o conceito de dialogismo, no qual há uma interação entre pelo menos dois textos, sendo que todo texto está em constante diálogo com outros. Dessa forma, entende-se que os textos não existem de forma isolada, mas em uma rede de relações intertextuais e contextuais. Ajustada à questão dos multiletramentos, essa proposta também assume como diretriz a valorização da diversidade cultural. Sem utilizar classificações simplistas que ignoram as apropriações e misturas culturais, busca-se incluir tanto o cânone quanto o marginal, o culto e o popular, a cultura de massa, as produções midiáticas, a cultura digital, além das manifestações culturais infantis e juvenis. Visando assim ampliar o repertório dos estudantes, promovendo a interação com o diferente e o respeito à diversidade.

Quanto à diversidade cultural, destaca-se que mais de 250 línguas são faladas no Brasil, incluindo idiomas indígenas, de imigração, crioulos, afro-brasileiros, além do português e suas variações. Entretanto, esse rico patrimônio cultural e linguístico permanece desconhecido por grande parte da população. A BNCC (Brasil, 2018) destaca a importância de **valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que promovam o respeito mútuo e a convivência democrática**. Esse objetivo busca preparar os alunos para atuar em uma sociedade plural, reconhecendo e respeitando as diferenças, ao mesmo tempo que fortalece a coesão social. No ensino de LP, por exemplo, a diversidade

cultural se manifesta no estímulo à leitura de textos que representem diferentes vozes, sotaques e variantes linguísticas do Brasil. Já em História e Geografia, a abordagem inclui o estudo das contribuições dos povos indígenas, africanos, europeus e outros grupos na formação da sociedade brasileira.

Para além da BNCC (Brasil, 2018) e dos PCNs (Brasil, 1998), o presente estudo considera o RCG (Rio Grande do Sul, 2023) e o DOM (Bagé, 2022) como documentos que integram o conjunto de orientações que sustentam a organização do trabalho pedagógico. O RCG (Rio Grande do Sul, 2023), elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, constitui-se como um documento complementar à BNCC (Brasil, 2018), assumindo-a como referência normativa e explicitando encaminhamentos pedagógicos voltados às especificidades do contexto gaúcho, especialmente no que se refere às práticas de linguagem e à organização curricular nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, o RCG (Rio Grande do Sul, 2023) contribui para a compreensão e operacionalização das habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018), orientando escolhas metodológicas coerentes com o trabalho com gêneros discursivos e com práticas de leitura e produção textual situadas. De forma articulada, o DOM (Bagé, 2022) orienta o planejamento pedagógico da rede municipal, indicando encaminhamentos didáticos e expectativas de aprendizagem que dialogam com a realidade das escolas e com os objetivos formativos locais.

Assim, a proposta de intervenção pedagógica desenvolvida neste estudo — organizada a partir da rotação por estações de aprendizagem voltadas à leitura e à produção autoral de gêneros discursivos — encontra respaldo direto nesses documentos, uma vez que as atividades planejadas, os gêneros selecionados e as estratégias metodológicas adotadas alinham-se às orientações nacionais, estaduais e municipais. Embora a BNCC (Brasil, 2018) se configure como o documento de maior abrangência normativa, é por meio do RCG (Rio Grande do Sul, 2023) e do DOM (Bagé, 2022) que suas diretrizes se materializam no cotidiano escolar, orientando o planejamento e a implementação das práticas pedagógicas que compõem a intervenção proposta.

Feitas as explanações acerca dos documentos norteadores no ensino de LP, passa-se a importância da leitura e da escrita na subseção 2.5.

## 2.5 Leitura e escrita

A leitura e a escrita constituem práticas de linguagem essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo, exercendo funções decisivas no progresso intelectual, social e cultural. Não se trata apenas de habilidades instrumentais, mas de competências que permitem ao sujeito participar da vida em sociedade, construir identidades, interpretar o mundo e posicionar-se criticamente diante das diferentes práticas discursivas. Diversos autores, como Solé (1998), Koch e Elias (2006; 2010), Kleiman (2004) e Marcuschi (2008), concordam que ler e escrever são processos complexos, situados e profundamente relacionados às experiências sociais dos leitores e produtores de textos. Dialogando com essas perspectivas, Moser (2011) enfatiza que a leitura articula compreensão textual e ampliação do vocabulário, na medida em que o leitor recorre a pistas contextuais externas e ao próprio contexto discursivo para atribuir sentido a palavras desconhecidas, o que reforça a dimensão ativa e inferencial do ato de ler.

A leitura é um componente estruturante da formação humana. Desde a infância, ela contribui para ampliar o vocabulário, aprimorar a capacidade de expressão, fortalecer a imaginação e estimular habilidades cognitivas associadas à memória, à concentração e ao raciocínio lógico. A leitura regular expõe o sujeito a diferentes formas de pensar e interpretar o mundo, ampliando seu repertório cultural e favorecendo a aquisição de novos conhecimentos. Nos anos finais do Ensino Fundamental, sua relevância se intensifica, pois é nesse período que o estudante passa a lidar com conteúdos mais abstratos e textos de maior complexidade, exigindo habilidades mais refinadas de compreensão, seleção de informações, inferência e análise crítica (Solé, 1998).

A escrita, por sua vez, é entendida como prática que ultrapassa a função de registrar ideias: ela implica organização do pensamento, construção de argumentos, seleção linguística e adequação às condições de produção. Escrever significa agir socialmente por meio da linguagem — ideia defendida por Bakhtin e Volochínov (2006) ao conceberem o texto como forma de intervenção no mundo. Nesse sentido, a escrita demanda planejamento, revisão, atenção ao gênero discursivo e compreensão do destinatário, elementos que evidenciam sua natureza complexa, interativa e situada.

Koch e Elias (2010) propõem um modelo tripartido que se tornou referência nos estudos sobre texto e discurso: a articulação entre **autor, leitor e texto**. Para as autoras, o autor deve ser compreendido como um sujeito social que escreve a partir de um repertório de saberes histórico-culturalmente construídos. Ele não age isoladamente, mas mobiliza conhecimentos linguísticos, discursivos, pragmáticos e socioculturais para produzir sentidos. Assim, escrever é um ato consciente, orientado por propósitos comunicativos, pelo gênero escolhido e pelas expectativas que o autor supõe que o leitor possui.

O leitor, nessa perspectiva, não é um destinatário passivo, mas um agente ativo e responsável pela construção de sentidos. Koch e Elias (2006) defendem que o leitor realiza um trabalho interpretativo que envolve a ativação de conhecimentos enciclopédicos, culturais, linguísticos e discursivos. Ele formula hipóteses, antecipa informações, estabelece relações e reorganiza significados ao longo do processo de leitura — o que torna a compreensão um fenômeno inferencial e interativo. Esse entendimento dialoga com a Estética da Recepção, proposta por Jauss (1994), para a qual o texto só se concretiza plenamente quando lido, uma vez que a leitura constitui momento privilegiado de atualização dos sentidos.

Quanto ao texto, Koch e Elias (2006) o definem como uma unidade de sentido global, que não pode ser reduzida à soma de suas partes linguísticas. O texto se organiza a partir de mecanismos de coerência — que garantem continuidade semântica, pertinência temática e articulação lógica — e de mecanismos de coesão, responsáveis pela conexão linguística entre seus elementos, como pronomes, conjunções, elipses, repetições e marcadores discursivos. A compreensão adequada depende da capacidade do leitor de reconhecer tais mecanismos e utilizá-los como apoio para interpretar as intenções do autor, os implícitos e as relações entre as ideias expressas.

A relação entre autor, leitor e texto, portanto, é dialógica e indissociável. O autor projeta um leitor; o leitor responde ao texto a partir de seu repertório; e o texto serve como mediador dessa interação. Essa dinâmica reforça o caráter social e histórico da leitura e da escrita e situa ambas como práticas ativas, nas quais o sentido não está previamente dado, mas é construído no encontro entre sujeitos, linguagem e contexto.

Nesse cenário, torna-se fundamental diferenciar compreensão e interpretação textual, conceitos que, embora relacionados, apresentam funções distintas. Solé (1998) define compreensão como um processo mental ativo, no qual o leitor busca

integrar informações novas às suas estruturas de conhecimento, utilizando estratégias como identificação de ideias principais, seleção de informações relevantes, antecipação e verificação de hipóteses. Compreender é interagir com o texto de maneira consciente, reorganizando informações e construindo significados de forma coerente.

A interpretação textual, por outro lado, ultrapassa o nível literal da compreensão, exigindo do leitor uma postura mais reflexiva e crítica. Menegassi (2010, p. 173) destaca que existem múltiplas interpretações de um mesmo texto porque “há diferentes leitores”, cada qual com seu repertório, suas vivências, suas sensibilidades e seus modos de interagir com o discurso. Koch e Elias (2006) reforçam que interpretar implica captar implícitos, identificar intenções discursivas, reconhecer marcas ideológicas e compreender relações de poder e cultura expressas no texto. Assim, a interpretação envolve análise profunda de elementos linguísticos, contextuais e socioculturais, configurando-se como processo mais complexo e exigente.

Nesse sentido, leitura e escrita não devem ser vistas como habilidades estanques, mas como práticas integradas e mutuamente constitutivas. Quanto mais se lê, mais se desenvolve a competência escritural; quanto mais se escreve, mais o sujeito se torna sensível às estratégias discursivas presentes nos textos de outros autores. Ambas as práticas são indispensáveis para formar cidadãos críticos, capazes de compreender e intervir nas diversas práticas sociais mediadas pela linguagem.

De acordo com Solé (1998, p. 99), utilizar estratégias para leitura permite que o leitor:

[...] planeje sua tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela, facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos.

Solé (1998) destaca que as estratégias devem ser ensinadas e aprendidas, pois não surgem do nada. Quando se aprende estratégias, aprende-se a ter controle da leitura, exemplificando, sabe-se o momento de parar a leitura e buscar o significado da palavra não entendida. A autora também identifica técnicas intelectuais que os leitores utilizam para o entendimento do texto, como a antecipação, a criação de suposições, a averiguação de soluções e o resumo de ideias. Tais estratégias auxiliam aos leitores na inclusão e ajuste de seu entendimento.

Koch e Elias (2006) ressaltam o importante papel do conhecimento prévio e das conjunções na interpretação textual. As autoras alegam que o entendimento de um texto não depende somente das informações evidentes trazidas por ele, mas também da informação de mundo trazida pelo leitor e de sua competência de conhecer e explicar sobre diversos gêneros discursivos e situações comunicativas.

Quanto à escrita, esta é uma habilidade que possibilita a articulação e a expressão do pensamento, bem como a comunicação de ideias de forma clara e específica. Conforme Vygotsky (1987), a escrita não é apenas uma reprodução da oralidade, mas um processo que envolve a formulação e a organização do pensamento. A escrita permite a reflexão e a verificação das ideias, proporcionando o desenvolvimento do pensamento crítico e a competência expositiva.

No cenário da Educação, a escrita desempenha o papel principal na construção do conhecimento. Kato (1999) enfatiza que a prática da escrita colabora para o desenvolvimento da capacidade analítica e sintética dos educandos, promovendo a capacidade criadora e a originalidade.

A conexão das práticas de leitura e escrita é essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas dos sujeitos. Segundo Solé (1998) e Koch e Elias (2010), a leitura e a escrita são habilidades correlativas, em que a competência em uma dessas habilidades estimula e aperfeiçoa a outra. A leitura de textos diversificados pode corroborar a escrita, enquanto isso, a prática regular da escrita pode ajudar a aprofundar a compreensão e a interpretação dos textos lidos.

As práticas educacionais devem, assim, proporcionar a leitura e a escrita de maneira contextualizada. A inclusão de atividades que estimulem a leitura crítica e a produção textual variada pode contribuir para a formação de sujeitos mais preparados, para encarar os desafios escolares e profissionais. Embora sendo a leitura e a escrita habilidades fundamentais para a atuação ativa na sociedade, possibilitando o desenvolvimento de indivíduos críticos, reflexivos e participativos, alguns estudantes apresentam dificuldades que serão abordadas a seguir.

## **2.6 Dificuldades de leitura e escrita em LP no EF II**

As dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e à escrita nos anos finais do Ensino Fundamental constituem um desafio recorrente no cenário educacional brasileiro, influenciando diretamente tanto o desempenho escolar quanto

o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. A insuficiência dessas habilidades compromete não apenas o acompanhamento das demandas curriculares, mas também a inserção do sujeito nas práticas sociais letradas, restringindo sua participação em diferentes esferas da vida cotidiana. A leitura deficiente reduz o acesso à informação, prejudica a compreensão de conteúdos escolares e limita a capacidade de reflexão crítica, enquanto dificuldades de escrita impactam a expressão de ideias, a organização do pensamento e o engajamento em situações comunicativas diversas.

Fonseca (2009) destaca que as dificuldades de aprendizagem afetam a aquisição e o uso das habilidades básicas necessárias ao avanço escolar, sobretudo nas áreas de leitura, escrita e Matemática. Essas dificuldades, porém, não devem ser confundidas com deficiências intelectuais; muitas vezes, resultam de diferenças nos modos de aprender, de trajetórias escolares marcadas por lacunas ou de fatores externos ao processo cognitivo. Assim, compreender a natureza multifatorial dessas dificuldades é essencial para que a escola adote práticas mais sensíveis às singularidades dos estudantes.

Segundo Ciasca (2003), os problemas de aprendizagem podem ser agrupados em dois grandes conjuntos: **dificuldades gerais** e **dificuldades específicas**. As dificuldades gerais são aquelas associadas a fatores socioeconômicos, culturais e educacionais — como acesso limitado a práticas de leitura, baixa escolaridade familiar, ambientes desfavoráveis ou metodologias pouco inclusivas — que interferem no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Já as dificuldades específicas se referem a transtornos de aprendizagem, como dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, transtornos do desenvolvimento da linguagem, deficiência intelectual ou outras condições neurológicas que comprometem a decodificação, a fluência, a compreensão ou a produção escrita. Essa distinção é fundamental para orientar intervenções pedagógicas adequadas, evitando diagnósticos equivocados e práticas excludentes.

Oliveira (2012) enfatiza que as causas das dificuldades em leitura e escrita são amplas e interdependentes, podendo envolver fatores neurológicos, afetivos, cognitivos e ambientais. Entre as consequências dessas dificuldades estão a limitação da capacidade de aquisição de conhecimentos, a dificuldade de organizar e expressar o pensamento de forma escrita ou oral, a incapacidade de estabelecer relações entre ideias, a baixa compreensão de textos e a desmotivação crescente para práticas de

leitura e escrita. Como resultado, muitos estudantes passam a experimentar sentimentos de frustração, insegurança e baixa autoestima, afetando sua relação com a aprendizagem.

Soares (2005) aponta que alunos que acumulam dificuldades ao longo da escolarização podem enfrentar baixo rendimento, repetência e até abandono dos estudos. Esse processo, marcado por sucessivos insucessos, tende a reforçar um ciclo negativo em que o estudante evita atividades de leitura e escrita, recebe menos oportunidades de aprendizagem qualificada e se distancia ainda mais das práticas letradas. Desse modo, as dificuldades de leitura e escrita devem ser compreendidas não apenas como fenômenos cognitivos, mas como questões que afetam a trajetória escolar e a identidade do aluno como aprendiz.

Nesse contexto, a intervenção pedagógica torna-se indispensável. Conforme Fonseca (2009), intervenções são ações planejadas e intencionais, elaboradas para atender às necessidades específicas dos estudantes, visando à superação de obstáculos que comprometem o processo de aprendizagem. Essas intervenções podem envolver adaptações na metodologia, atividades diferenciadas, acompanhamento individualizado ou estratégias de ensino que valorizem a construção gradual de habilidades. Soares (2005) enfatiza que, por meio de intervenções adequadas, o estudante pode desenvolver reflexões, reorganizar seus modos de leitura e escrita e construir novos caminhos interpretativos, desde que o professor proponha situações didáticas desafiadoras e cuidadosamente orientadas.

A intervenção precoce também é apontada como um fator decisivo. A Associação Nacional de Intervenção Precoce (2016) afirma que identificar e atender dificuldades de aprendizagem desde seus primeiros indícios aumenta significativamente as possibilidades de sucesso escolar. Quanto antes forem compreendidas as causas e implementadas ações de apoio, maiores serão as chances de promover avanços consistentes.

Por fim, as intervenções pedagógicas tornam-se ainda mais eficazes quando articuladas ao trabalho com gêneros discursivos, dado que estes representam práticas sociais reais de leitura e escrita, tema da próxima subseção.

## 2.7 Gêneros discursivos no ensino de LP

Os gêneros discursivos representam uma categoria centralizada no estudo da linguagem e da comunicação, sendo fundamentais para a compreensão das práticas sociais de produção e interpretação e compreensão de textos. A concepção de gêneros discursivos foi amplamente desenvolvida por Bakhtin (2003, p. 262), que os define como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados [...]” que circulam nas esferas das atividades humanas.

Para Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são modelos de organização dos discursos que espelham as condições e finalidades dos diversos ambientes de atividade humana. Cada gênero discursivo expõe características específicas que o diferencia dos outros, como a estrutura, o estilo e o conteúdo temático. Essas características são determinadas pelas atividades comunicativas que os gêneros exercem em específicos contextos sociais.

No campo educativo, o conhecimento e o ensino dos gêneros discursivos são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) recomendam que o ensino de gêneros deve ser uma prática centrada na educação linguística, pois proporciona aos alunos entender as convenções e as finalidades dos diferentes tipos de texto, promovendo a produção e a interpretação apropriadas em diversas situações de comunicação.

De acordo com Solé (1998), a leitura e a escrita de textos de variados gêneros colaboram para a evolução da competência textual dos alunos. O contato com uma variedade de gêneros proporciona que os alunos conheçam as estruturas composicionais, os estilos e os conteúdos temáticos característicos de cada gênero, aperfeiçoando suas habilidades de entendimento e produção textual.

Koch e Elias (2010) fortalecem a relevância dos gêneros na conciliação das interações sociais. As autoras defendem que os gêneros são fundamentais para a comunicação eficiente, pois apresentam organização pré-definida que orienta tanto a produção quanto a interpretação de textos. Dessa maneira, os gêneros atuam como instrutores que ajudam os interlocutores a produzirem e decodificarem significados de maneira competente e contextualizada.

O entendimento da teoria bakhtiniana é importante para que se faça uma argumentação em torno dos gêneros. Expostos em textos, os gêneros discursivos são

entendidos por Bakhtin (2003) em um enfoque discursivo-interacionista. O autor, que foca no caráter social dos acontecimentos de linguagem, avalia o enunciado como o fruto da interação social. Esses enunciados estabelecidos, à medida que aumenta em dificuldade, amplia sua coletânea de gêneros discursivos.

A identificação dos diferentes gêneros resume-se em três dimensões, que são: conteúdo temático, construção composicional e estilo. A primeira pode ser entendida como objetos do discurso. A segunda refere-se literalmente à base formal que, em alguns gêneros, pode ser mais normatizada, assim como nos documentos oficiais. A terceira aborda questões particulares de seleção e opção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais, ainda que nem todos os gêneros demonstrem a individualidade, sendo os literários mais favoráveis para a manifestação subjetiva, conforme o autor:

o estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, - o que é particularmente importante -, de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção de conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva [...] (Bakhtin 2003, p. 266).

Ao se considerar diferentes gêneros discursivos, através das dimensões de conteúdo temático, construção composicional e estilo, pode-se notar como cada gênero é adaptado para atender às funções específicas de comunicação. Tais dimensões admitem que os gêneros sejam identificados e diferenciados, ponderando as expectativas tanto do elaborador quanto do receptor do texto.

Os gêneros discursivos primários e secundários são conceitos adotados por Bakhtin (2003), para apresentar diferentes tipos textuais que surgem em diversos contextos de comunicação. Esses conceitos auxiliam a compreender como os gêneros se desenvolvem, se transformam e se conectam com as situações sociais e históricas em que são produzidos.

Os gêneros primários, ou simples, são aqueles que aparecem em situações de comunicação diária, informal. Eles são particularidades de interações espontâneas e orais, como telefonema e trocas de informações cotidianas. Esses gêneros, geralmente, têm uma estrutura simples e flexível, permitindo ajustes conforme a necessidade da interação. O estilo dos gêneros primários é mais informal, direto e regularmente coloquial, refletindo a naturalidade da comunicação oral (Bakhtin, 2003).

Quanto aos gêneros secundários, ou complexos, são aqueles que se propagam em circunstâncias de comunicação mais complexas e intermediadas por criações, como literatura, ciência, jornalismo e direito. Esses gêneros são mais sofisticados, tanto em termos de estrutura quanto de conteúdo e geralmente agregam ou transformam os gêneros primários. O estilo dos gêneros secundários é mais formal e sofisticado, adequado ao público e ao contexto. São exemplos de gêneros secundários: artigo científico, reportagem jornalística, romance, entre outros (Bakhtin, 2003).

No que diz respeito à relação entre gêneros primários e secundários, Bakhtin (2003) destaca que os gêneros secundários muitas vezes absorvem e modificam os gêneros primários. Por exemplo, em um romance (gênero secundário), é comum encontrar diálogos (gênero primário) entre personagens. Esses diálogos, embora preservem propriedades da comunicação cotidiana, são alterados pela complexidade e pelos objetivos do gênero secundário em questão e passam a ser eventos literários.

Esse intercâmbio mostra como os gêneros discursivos estão conectados e como a comunicação humana se desenvolve de formas simples e imediatas para uma estruturação mais complexa e mediada. Essa diferenciação entre gêneros primários e secundários permite um entendimento mais profundo do funcionamento dos gêneros discursivos e de como eles espelham e atendem às necessidades comunicativas em diferentes cenários sociais e culturais.

Ao integrar os gêneros discursivos ao ensino, a escola amplia as oportunidades para que o estudante participe de práticas significativas de leitura e escrita. Além disso, promove a construção de sentidos por meio de diferentes linguagens — verbais, visuais, sonoras, digitais e multimodais — elemento fundamental na cultura contemporânea. Nessa lógica, os gêneros escolhidos para esta pesquisa — **HQ, conto, fanfic e haicai** — representam uma combinação estratégica, pois mobilizam diferentes competências, modalidades de leitura e modos de escrita, contribuindo de maneira complementar para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

As **Histórias em Quadrinhos**, como afirma Ramos (2010), representam um gênero híbrido, no qual texto verbal e elementos gráficos articulam-se para produzir significados. A HQ exige do leitor a capacidade de interpretar imagens, decodificar cenas, compreender a progressão visual e integrar informações multissemióticas, favorecendo habilidades interpretativas essenciais para o letramento visual

contemporâneo. Para a escrita, a HQ demanda planejamento narrativo e domínio de estratégias expressivas que combinam palavras e imagens, desenvolvendo competências multimodais relevantes para a cultura digital (Souza; Rodrigues, 2019).

O **conto**, por sua vez, constitui um gênero literário imprescindível na formação leitora. Colomer (2007) e Cosson (2016) destacam que a leitura literária possibilita ampliar a sensibilidade estética, compreender estruturas narrativas, lidar com conflitos e explorar múltiplas perspectivas. Ao escrever contos, o estudante vivencia processos de construção narrativa, organização temporal, caracterização de personagens e elaboração estilística, fortalecendo sua capacidade de produzir textos complexos e coerentes.

A **fanfic** representa uma prática discursiva emergente no contexto da cultura participativa, marcada pela intertextualidade, pela colaboração e pela circulação digital. Cosson (2016) revela que trabalhar com fanfics aproxima a escola das linguagens juvenis, fortalece a autoria e estimula o estudante a reescrever, expandir e ressignificar universos ficcionais. A leitura de fanfics envolve ativação de conhecimentos prévios, reconhecimento de referências e compreensão crítica de discursos digitais. Já a escrita promove autonomia, criatividade e engajamento, favorecendo a construção de autoria em ambientes de cultura digital.

Por fim, o **haikai**, conforme discutido por Leminski (2013), é um gênero que privilegia concisão, precisão vocabular, sensibilidade e observação do cotidiano. Sua brevidade exige do leitor a capacidade de realizar inferências, captar sugestões e construir imagens mentais. Na escrita, o haikai desenvolve habilidades de síntese, escolha lexical e consciência estética, além de promover o olhar atento e sensível para o mundo.

Ao integrar esses quatro gêneros às práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental II, cria-se um percurso formativo capaz de responder às diferentes necessidades e interesses dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Os gêneros funcionam como mediadores da compreensão textual e da produção de sentidos, articulando linguagem, cultura, subjetividade e ação social. Assim, trabalhar com HQs, contos, fanfics e haicais configura uma estratégia pedagógica potente, alinhada às bases teóricas contemporâneas e às orientações da BNCC, promovendo experiências inclusivas e transformadoras.

Se, por um lado, os gêneros organizam as práticas de leitura, escrita e oralidade, por outro, sua abordagem exige metodologias que favoreçam a participação ativa dos estudantes, a diversificação das experiências de aprendizagem e a construção colaborativa de sentidos. Nesse contexto, a Rotação por Estações apresenta-se como uma possibilidade metodológica particularmente fecunda, pois permite articular diferentes gêneros, modalidades de linguagem e propostas de produção textual em um mesmo percurso formativo. Na subseção a seguir, examinam-se os fundamentos teóricos e pedagógicos dessa metodologia, bem como sua relevância para o Ensino Fundamental II.

## **2.8 Rotação por estações**

A Rotação por Estações é um modelo metodológico que se insere no conjunto das chamadas metodologias ativas, assumindo papel relevante na reorganização das práticas pedagógicas contemporâneas, particularmente no contexto brasileiro. Essa estratégia consiste em dividir a turma em pequenos grupos que circulam por diferentes estações, realizando atividades diversas, planejadas para promover autonomia, colaboração e engajamento (Souza; Rodrigues, 2019). Ao deslocar o foco da aula tradicional expositiva para a ação dos estudantes, esse modelo permite experiências de aprendizagem mais amplas, variadas e significativas, articulando leitura, escrita, oralidade e práticas multissemióticas.

Sob o ponto de vista teórico, a Rotação por Estações dialoga com princípios do ensino híbrido e da aprendizagem ativa discutidos no Brasil por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e Bacich (2018). Esses autores destacam que modelos de rotação favorecem a personalização do ensino, pois possibilitam que os estudantes aprendam em ritmos diferentes, interajam com diversos materiais e tenham acesso a múltiplas formas de mediação pedagógica. Nesse sentido, a organização em estações permite que o professor abandone o papel de transmissor de informações e assuma função mediadora, instaurando situações de aprendizagem que estimulam o protagonismo e a colaboração entre os estudantes (Moran, 2018).

Do ponto de vista sociocultural, a Rotação por Estações alinha-se às concepções de Vygotsky (1987), para quem a aprendizagem é produto da interação e da mediação. As estações, ao promoverem pequenos grupos, permitem a circulação de saberes, a partilha de experiências e a construção colaborativa de conhecimento,

favorecendo a emergência da zona de desenvolvimento proximal. A proposta também encontra sustentação na perspectiva bakhtiniana de linguagem como prática social, uma vez que as atividades de leitura e escrita desenvolvidas em cada estação constituem formas concretas de interação mediada pela linguagem (Bakhtin, 2003).

No ensino de Língua Portuguesa, a Rotação por Estações assume papel estratégico ao diversificar as práticas de linguagem e ao possibilitar que os estudantes trabalhem com diferentes gêneros discursivos de maneira situada. Segundo Rojo (2012), as práticas contemporâneas de linguagem exigem que a escola acolha múltiplas linguagens — verbais, visuais, digitais e híbridas. Desse modo, organizar estações por estações permite inserir o estudante em situações reais de uso da língua, promovendo leitura multimodal, produção textual autoral e análise linguística integrada às práticas comunicativas. Essa perspectiva é coerente com a BNCC (Brasil, 2018), que estabelece as práticas de linguagem – oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica – como eixos estruturantes do componente de Língua Portuguesa, recomendando que o ensino ocorra por meio de gêneros discursivos que integrem essas práticas.

Souza e Rodrigues (2019) defendem que as rotações por estações favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e discursivas, uma vez que cada estação mobiliza práticas diferentes, exigindo do estudante que ele atue como leitor, escritor, produtor multimodal, planejador e interlocutor. Para as autoras, essa organização potencializa o protagonismo ao permitir que os alunos se movimentem, tomem decisões e se envolvam ativamente no processo. Além disso, amplia as possibilidades de intervenção docente, permitindo que o professor acompanhe mais de perto os grupos, identifique dificuldades e promova mediações ajustadas às necessidades dos estudantes.

Outro aspecto relevante da Rotação por Estações é sua capacidade de favorecer o trabalho com diferentes ritmos e níveis de aprendizagem. Bacich e Moran (2018) argumentam que modelos de rotação possibilitam ao professor propor atividades graduadas, aprofundadas ou diversificadas, contemplando estudantes que apresentam dificuldades, bem como aqueles que demonstram maior autonomia. Assim, as estações constituem espaço privilegiado para propostas de intervenção pedagógica, sobretudo em leitura e escrita, áreas em que as dificuldades tendem a se agravar ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, conforme apontam Soares (2005) e Fonseca (2009).

No caso específico desta pesquisa, que envolveu HQs, contos, fanfics e haicais, a Rotação por Estações mostrou-se especialmente adequada por permitir a abordagem integrada desses gêneros. Ramos (2010) destaca que as HQs, por sua natureza multimodal, requerem estratégias particulares de leitura de imagens e textos combinados; Colomer (2007) evidencia que o conto envolve habilidades narrativas e interpretativas mais amplas; Cosson (2016) ressalta que as fanfics promovem autoria e diálogo com a cultura digital; e Leminski (2013) observa que o haicai exige concisão, sensibilidade e precisão vocabular. Assim, organizar estações específicas para cada gênero permitiu aos estudantes vivenciar práticas distintas de leitura e escrita, ampliando repertórios e habilidades discursivas de maneira articulada.

Além disso, a Rotação por Estações favorece o desenvolvimento de multiletramentos, conceito discutido por Rojo e Moura (2019), que defendem a importância de práticas que integrem diferentes linguagens e modalidades de texto, especialmente em contexto digital. A organização em estações permite que uma delas seja dedicada à leitura digital, outra à análise linguística, outra à escrita criativa e outra à produção multimodal, por exemplo — configurando um ambiente formativo dinâmico, interdisciplinar e conectado ao cotidiano dos estudantes.

Em síntese, a Rotação por Estações constitui uma metodologia que atende às demandas da educação contemporânea, permitindo práticas pedagógicas que valorizam a autoria, a participação ativa, a colaboração, o uso de múltiplas linguagens e o ensino diferenciado. Sua integração ao ensino de Língua Portuguesa possibilita o trabalho significativo com gêneros discursivos, favorecendo a aprendizagem de leitura e escrita e contribuindo para superar dificuldades que se manifestam nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, a Rotação por Estações se mostra não apenas uma estratégia organizacional de aula, mas uma abordagem consistente, fundamentada teoricamente e alinhada às políticas educacionais nacionais, capaz de promover experiências formativas mais ricas, inclusivas e transformadoras.

Encerradas as discussões teóricas que fundamentam esta pesquisa, torna-se necessário deslocar o olhar para os procedimentos que viabilizaram a concretização da proposta no contexto escolar investigado. A compreensão dos caminhos percorridos, das escolhas metodológicas adotadas e das estratégias de intervenção implementadas é indispensável para situar o leitor quanto à estrutura da pesquisa e à forma como os dados foram produzidos, analisados e interpretados.

### **3 METODOLOGIA**

O presente estudo contém duas metodologias: a metodologia da pesquisa e a metodologia da intervenção. Sendo assim, na subseção 3.1, inicia-se com a metodologia da pesquisa e, na subseção 3.2, aborda-se a metodologia da intervenção.

#### **3.1 Metodologia da pesquisa**

É importante observar que este estudo, quanto à natureza, é uma pesquisa aplicada, que tem por objetivo resolver problemas, focando em questões concretas. Bervian e Cervo (1996) esclarecem que a pesquisa aplicada acontece quando o pesquisador apura interpretar e esclarecer problemas reais.

Quanto aos procedimentos técnicos, seguem-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. Na pesquisa bibliográfica, conforme seção 2 deste estudo, revisitaram-se quatro documentos norteadores da educação: PCNs (Brasil, 1998), BNCC (Brasil, 2018), RCG (Rio Grande do Sul, 2023), DOM (Bagé, 2022) e autores sobre o tema, tais como: Bakhtin (2003), Antunes (2003), Geraldi (2011), Solé (1998), Koch e Elias (2006; 2010), Travaglia (1997), Garcez (2020) e Vygotsky (1987, 2001).

A pesquisa-ação consiste em uma intervenção pedagógica em leitura e escrita em português com alunos dos anos finais do ensino fundamental, em uma escola municipal de Bagé, RS, que será mais detalhada na subseção 3.2. Cabe aqui conceituá-la. Assim, para Tripp (2005, p. 443), a pesquisa-ação é “[...] toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática.” A pesquisa-ação é uma abordagem que procura agregar a teoria com a prática, proporcionando a alteração enquanto o acontecimento é pesquisado.

Thiollent (2009) define pesquisa-ação como uma investigação que envolve uma estreita colaboração entre pesquisadores e participantes com o objetivo de resolver um problema coletivo e transformar a realidade estudada." A particularidade dessa abordagem está no processo de pesquisa em não ser apenas investigativo ou descritivo, mas de intervenção, promovendo alterações no cenário estudado e ao mesmo tempo produzindo conhecimento específico. E mais:

[...] 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 participativos (Thiollent, 2009, p. 14).

Esse entrosamento oportuniza uma reflexão sobre o problema em destaque e auxilia na definição do que é prioritário e das intervenções necessárias. O andamento de pesquisa-ação normalmente, conforme Tripp (2005), segue quatro passos básicos, que se repetem em uma prática alternada, a saber:

1. **Planejamento:** é a etapa de identificação do problema de pesquisa em conjunto com os participantes. Esse momento envolve a determinação de atos a serem implementados para solucionar o problema;

2. **Ação:** etapa onde ocorre a execução das ações planejadas. No decorrer dessa fase, os sujeitos da pesquisa colocam em prática as mudanças propostas;

3. **Observação:** etapa em que acontece o monitoramento e o recolhimento de dados, neste momento, os pesquisadores avaliam como as ações estão influenciando a situação e os efeitos;

4. **Reflexão**, ou seja, diagnóstico dos efeitos obtidos e consideração sobre o método de execução. De acordo com resultados, adequações são feitas para a rodada subsequente de ações.

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa quali/quantitativa. Silveira e Córdova (2009, p. 31), sobre pesquisa qualitativa, destacam que esta “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...]”.

Conforme Leffa (2006, p. 26), a pesquisa qualitativa é apontada por conhecimentos interdisciplinares:

A capacidade de contextualização permite ver o sujeito, não como um elemento solto no espaço, mas como parte integrante da comunidade em que atua. Muitas interações insuspeitas podem, assim, ser detectadas e investigadas, enriquecendo a pesquisa de uma maneira que não seria possível, usando apenas procedimentos quantitativos.

A pesquisa quantitativa, segundo Fonseca (2002, p. 20), usa “[...] a linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis,

etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.”

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória e descritiva. Exploratória porque baseia-se em um estudo que tem por finalidade encontrar indícios ligados ao assunto e descritiva porque relata as particularidades do acontecimento verificado no estudo (Gil, 2008).

Quanto os instrumentos de coleta de dados, realizou-se um questionário diagnóstico (Apêndice A) de forma *online*, com 29 participantes de uma escola municipal de Bagé/RS, 7.º ano, para verificar as dificuldades de leitura e escrita em português desse público-alvo. Com os dados obtidos das respostas dos discentes, gráficos foram gerados e analisados a partir da revisão teórica e da intervenção pedagógica.

Posteriormente, aplicaram-se atividades de leitura e escrita, envolvendo os seguintes gêneros discursivos: HQ, Contos, Fanfics e Haicais, por meio da metodologia ativa Rotação por Estações, distribuídas em uma carga horária de 20 horas/aula, detalhadas na subseção 3.2. Tais atividades foram registradas em diário de campo, que é um instrumento de registro utilizado em pesquisas qualitativas para documentar, de maneira sistemática e reflexiva, tudo aquilo que o pesquisador observa, vivencia e interpreta durante o desenvolvimento da investigação. Ele funciona como um espaço de anotação contínua (Lüdke; André, 1986; Bogdan; Biklen, 1994). Além disso, realizaram-se registros fotográficos da turma durante as atividades.

Para participar do questionário e das atividades de rotação por estações, os discentes, com idade entre 12 e 15 anos, foram convidados por esta pesquisadora a participar desta pesquisa, desenvolvidos no 2º semestre de 2025.

Todos os discentes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), (Apêndice B) e os pais ou responsáveis, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C). Tais ações foram realizadas presencialmente, no turno regular da aula desses estudantes, nas aulas de português, na escola onde estudam. Tal proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Unipampa sob o número 7.276.769 (Anexo A).

Feitas essas ações, elaborou-se um Produto Pedagógico que, segundo Medeiros (2020), é a:

[...] materialização, a concretização, a transposição da pesquisa científica e acadêmica em uma proposta de atividade concebida para ser compartilhada com os interlocutores do trabalho, que são professoras, professores, estudantes de qualquer nível e modalidade de ensino. [...] Ele representa o espaço para que a pesquisadora, o pesquisador, exerçam a sua criatividade e autoria, além, evidentemente, de revelarem seus conhecimentos sobre o tema em questão.

Tal Produto Pedagógico visa atender discentes no trabalho com docentes de português do 7.º ano do ensino fundamental, composto por sugestões de atividades que envolvem a leitura e a escrita (Apêndice D).

### **3.1.1 Contexto do espaço da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Bagé. Nessa escola, há mais de vinte anos, esta pesquisadora desenvolve sua prática docente como professora de anos finais do ensino fundamental. Localiza-se na zona urbana, possui 355 anos matriculados e divididos em 20 turmas, sendo 02 pré-escolas, 10 turmas dos anos Iniciais e 08 turmas dos anos finais. Possui em suas dependências 10 salas de aulas, 03 salas administrativas, 01 sala de professores, 01 cozinha, 01 refeitório, 05 banheiros, 01 biblioteca; 01 sala de multimeios, 01 sala de AEE, 01 pracinha, 01 área coberta com mesas de *ping-pong* e pebolim. É dotada de acessibilidade nos espaços em geral. O quadro de servidores se compõe de 05 funcionários, 01 vice-diretora, 01 supervisora, 01 orientador educacional, 01 professora de AEE. O quadro docente é formado por 30 professores, sendo 10 professores das séries finais e 20 professores dos anos finais.

### **3.1.2 Participantes da pesquisa**

O público-alvo da pesquisa, uma turma de 7.º ano, é formada por 29 adolescentes com faixa etária entre 12 e 15 anos, a maioria pertencentes a famílias de baixa renda. Grande parte dos educandos apresenta dificuldade em leitura e escrita, o que afeta diretamente em seu rendimento escolar, não só na disciplina de LP, mas nas demais áreas do conhecimento. As dificuldades ultrapassam o âmbito escolar. A falta de recurso, incentivo e apoio familiar, a vulnerabilidade social e em alguns casos problemas cognitivos, afetam a participação ativa e produtiva desses discentes.

Ao observar cotidianamente a baixa motivação dos estudantes para participar das atividades de leitura e escrita, tornou-se evidente a necessidade de reorganizar as práticas pedagógicas de modo a favorecer maior engajamento, interação e sentido para os aprendizados. Essa constatação dialoga com a perspectiva de Fonseca (2009), segundo a qual dificuldades persistentes tendem a se agravar quando não acompanhadas de intervenções planejadas e contextualizadas. Assim, compreendeu-se que seria adequado estruturar uma proposta metodológica capaz de responder às especificidades dessa turma e ampliar suas oportunidades de participação ativa nas práticas de linguagem.

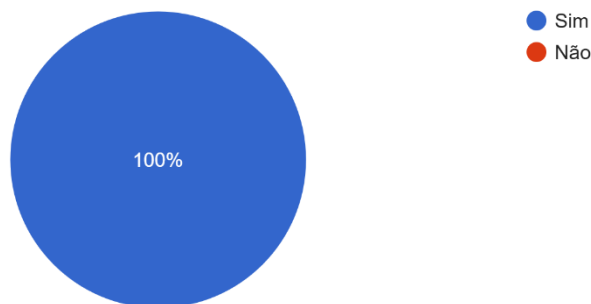
### 3.1.3 Resultado do questionário diagnóstico

A seguir, apresenta-se o resultado do questionário diagnóstico oriundo dos 29 participantes da presente pesquisa.

#### Gráfico 1 – Pergunta 1

1. Você tem acesso à internet?

29 respostas



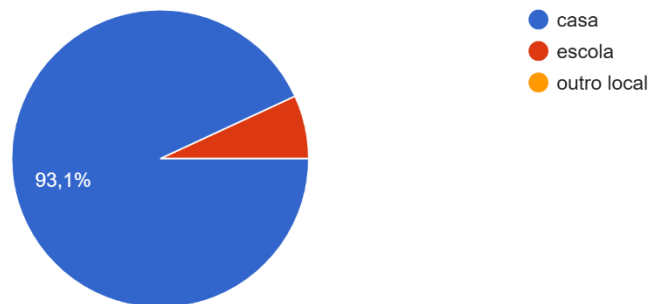
Fonte: Autora (2025).

Os dados indicam que 100% dos 29 estudantes declararam ter acesso à internet. Esse resultado mostra que, ainda que exista vulnerabilidade socioeconômica no contexto pesquisado, a conectividade está presente na vida cotidiana da turma, o que abre possibilidades para a inserção de atividades mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação, em sintonia com a BNCC (Brasil, 2018), que propõe o desenvolvimento da cultura digital como competência geral da Educação Básica. Tal cenário favorece propostas de trabalho com multiletramentos e gêneros

digitais, conforme argumentam Rojo (2009) e Rojo e Moura (2019), que defendem a necessidade de articular linguagens impressas e digitais nas práticas escolares de leitura e escrita.

## Gráfico 2 – Pergunta 2

2. Se sim, onde?  
29 respostas



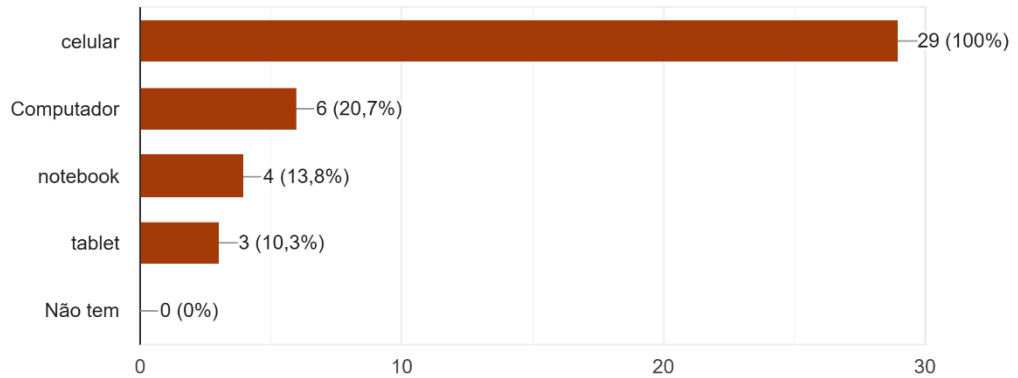
Fonte: Autora (2025).

No gráfico 2, observa-se que 93,1% dos estudantes afirmam acessar a internet em casa, enquanto uma minoria a utiliza prioritariamente na escola. Esse resultado sugere que, para além do espaço escolar, os alunos já interagem com conteúdos digitais em contextos domésticos, o que reforça a ideia de continuidade entre práticas de linguagem escolares e extraescolares. Kleiman (2004) destaca que as experiências de leitura e escrita vivenciadas fora da escola compõem o repertório de letramentos que os sujeitos trazem para o ambiente de aprendizagem, devendo ser reconhecidas e mobilizadas pedagogicamente. Nesse sentido, o acesso majoritário em casa indica um potencial de articulação entre tarefas escolares e usos cotidianos da internet, especialmente em propostas que envolvem pesquisa, leitura digital e produção autoral em ambientes virtuais.

### Gráfico 3 – Pergunta 3

3. Quais dispositivos eletrônicos você tem acesso?

29 respostas

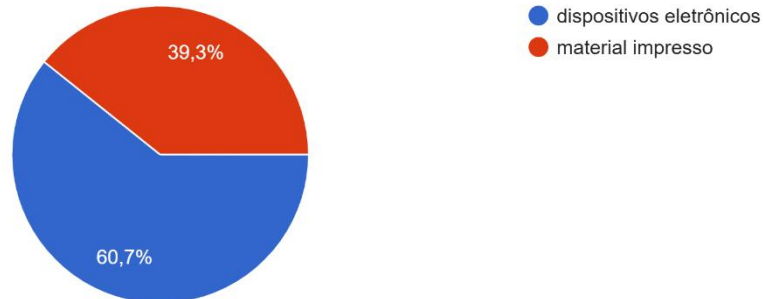


Fonte: Autora (2025).

Os resultados do gráfico 3 evidenciam que todos os participantes (100%) possuem acesso a celular, enquanto porcentagens menores declararam ter computador (20,7%), notebook (13,8%) e tablet (10,3%). A ausência de respostas em “não tem” indica que, embora o acesso a equipamentos mais robustos seja restrito, o smartphone se configura como dispositivo central na relação desses estudantes com o mundo digital. Rojo (2009) lembra que a cultura digital contemporânea é marcada pelo uso intensivo de dispositivos móveis, o que impacta diretamente as formas de ler e escrever. Para o planejamento da intervenção, esse dado legitima o uso pedagógico do celular — por exemplo, por meio de QR Codes e leitura em plataformas on-line — desde que essa utilização seja orientada didaticamente e alinhada às práticas de linguagem previstas na BNCC (Brasil, 2018).

#### Gráfico 4 – Pergunta 4

4. Você gostaria de realizar leituras por:  
28 respostas



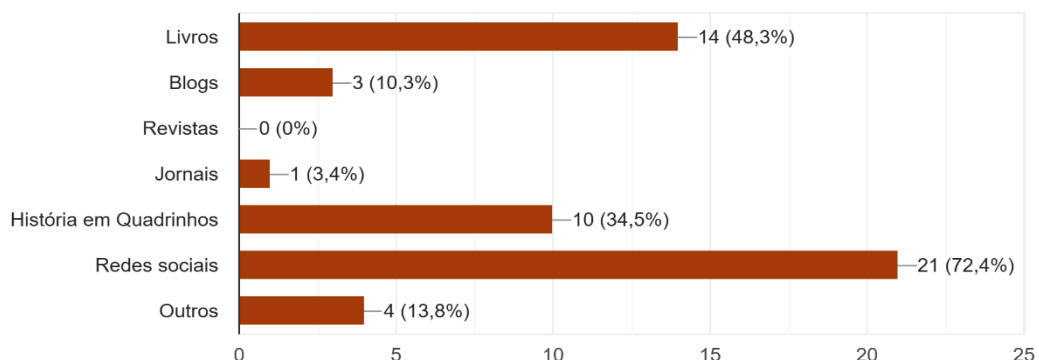
Fonte: Autora (2025).

Na questão 4, 60,7% dos estudantes manifestaram preferência por realizar leituras em dispositivos eletrônicos, enquanto 39,3% indicaram preferência pelo material impresso. Os dados revelam um cenário de coexistência de suportes, com leve predominância do digital, sem descaracterizar a relevância do impresso no cotidiano da turma. Essa dupla preferência dialoga com a noção de multiletramentos apresentada por Rojo (2009), segundo a qual as práticas de leitura envolvem diferentes mídias, linguagens e suportes.

Para o planejamento das atividades, esse quadro sustenta a opção por uma intervenção que combine textos impressos (como contos) e materiais digitais (como fanfics e HQs on-line), em consonância com a proposta de articulação entre oralidade, escrita, leitura e análise linguística defendida pela BNCC (Brasil, 2018).

#### Gráfico 5 – Pergunta 5

5. O que você lê com mais frequência?  
29 respostas



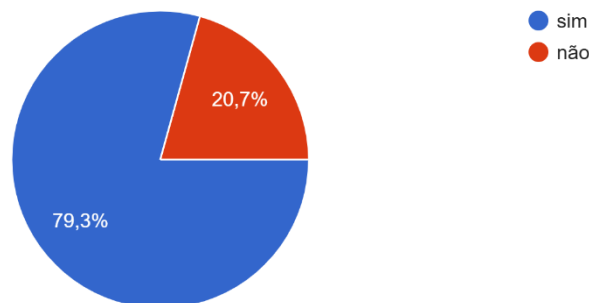
Fonte: Autora (2025).

No gráfico 5, constata-se que as leituras mais frequentes são redes sociais (72,4%), seguidas por livros (48,3%) e histórias em quadrinhos (34,5%). Em menor proporção aparecem blogs (10,3%), jornais (3,4%) e a categoria “outros” (13,8%). Como se trata de questão de múltipla marcação, as respostas indicam que os estudantes transitam por diferentes tipos de texto, mas privilegiam conteúdos presentes em ambientes digitais de uso cotidiano, especialmente redes sociais. Rojo (2009) afirma que os letramentos juvenis contemporâneos estão fortemente atravessados por práticas de leitura em redes e plataformas digitais, as quais muitas vezes não são reconhecidas pelo currículo escolar. Ao mesmo tempo, a presença significativa de livros e HQs reforça a pertinência de trabalhar gêneros literários e visuais na escola, como o conto e a história em quadrinhos, articulando-os aos interesses já manifestos pelos estudantes e às orientações da BNCC (Brasil, 2018) para o desenvolvimento da leitura literária.

#### Gráfico 6 – Pergunta 6

6. Você tem prazer pela leitura?

29 respostas



Fonte: Autora (2025).

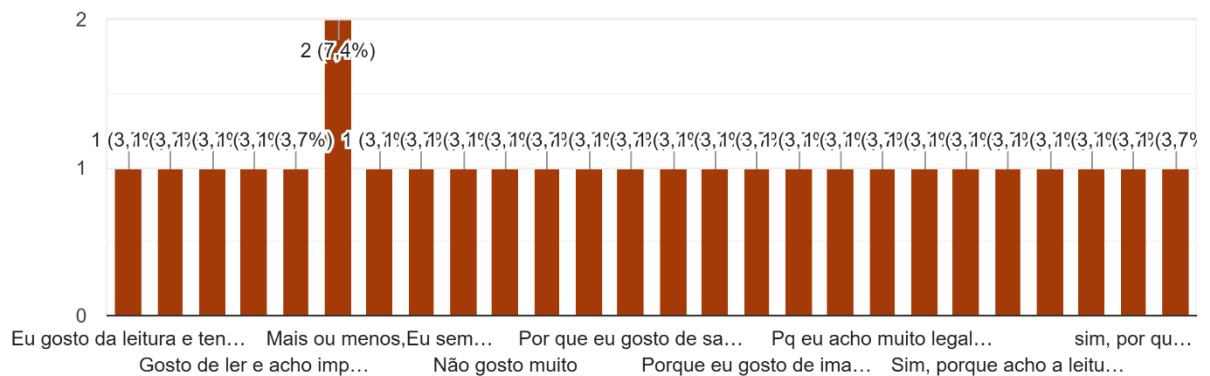
Os dados da questão 6 mostram que 79,3% dos estudantes afirmam ter prazer pela leitura, enquanto 20,7% declaram não gostar de ler. Esse resultado indica que a maioria apresenta uma atitude positiva frente à leitura, ainda que exista um grupo minoritário que não se sente atraído por essa prática. Solé (1998) enfatiza que a motivação e o interesse são componentes relevantes para que o leitor se engaje ativamente na construção de sentidos, assim como a recorrência de experiências de leitura significativa. Ao mesmo tempo, Soares (2005) lembra que dificuldades acumuladas no processo de escolarização podem gerar desinteresse e afastamento.

A intervenção proposta, ao articular gêneros próximos ao universo juvenil — como HQs e fanfics —, busca justamente dialogar com esse quadro, potencializando o gosto já existente e oferecendo novas oportunidades a quem ainda não se sente leitor.

### Gráfico 7 – Pergunta 7

7. Justifique sua resposta anterior

27 respostas



Fonte: Autora (2025).

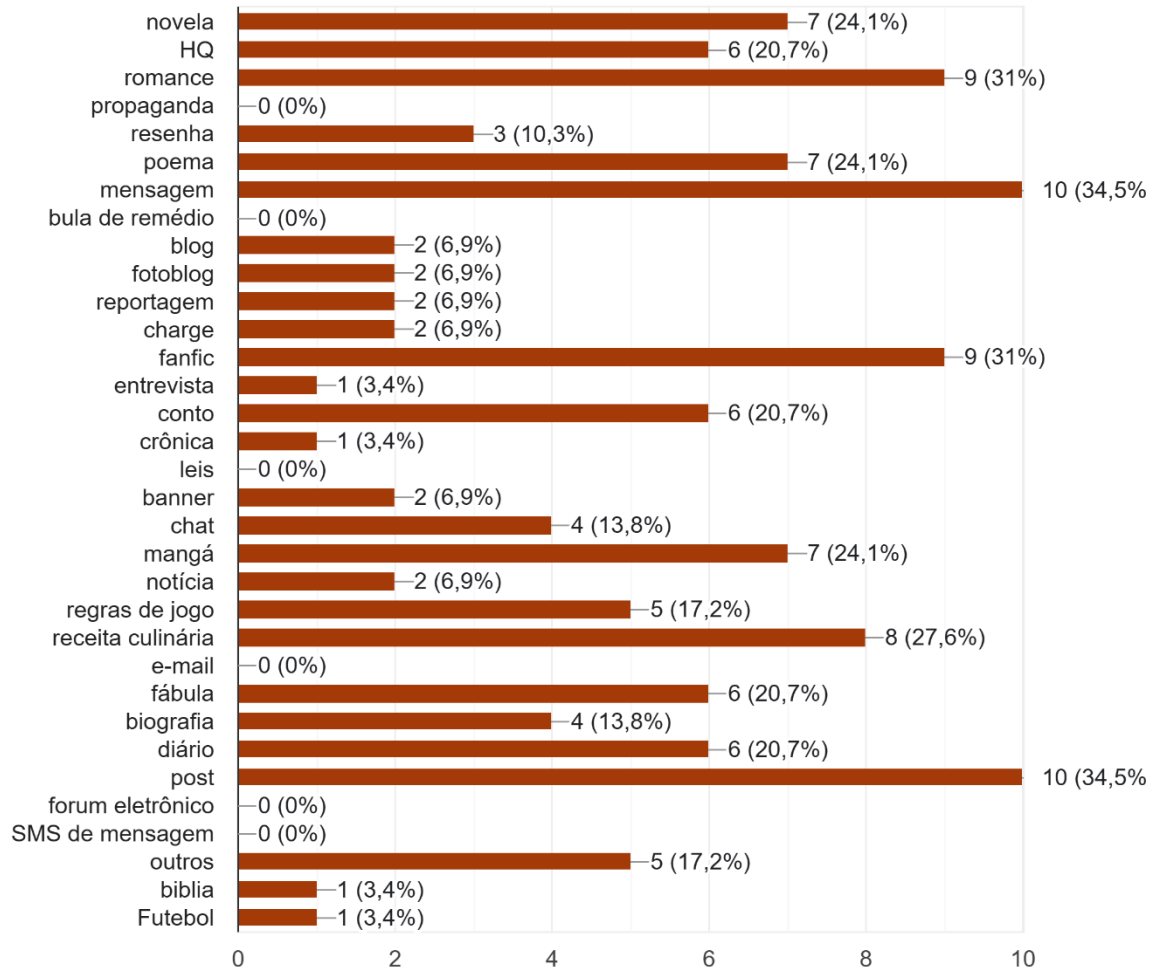
Na questão aberta de justificativa, embora o gráfico sintetize as respostas em barras individuais, a leitura qualitativa dos enunciados revela, entre os que dizem gostar de ler, motivos como a possibilidade de aprender, imaginar, “viajar” por meio das histórias e considerar a leitura importante para a vida escolar e futura. Entre os que afirmam não gostar, surgem menções a cansaço, dificuldade de compreensão, falta de hábito ou associação da leitura apenas à obrigação escolar.

Esses relatos dialogam com a perspectiva de que as práticas de leitura são socialmente situadas e atravessadas por experiências anteriores, como argumentam Kleiman (2004) e Koch e Elias (2006). Eles também confirmam que o prazer ou a resistência à leitura não podem ser dissociados das condições concretas em que os estudantes leem — tipo de texto, nível de dificuldade, mediação docente —, reforçando a relevância de propor atividades que articulem interesse temático e suporte adequado.

## Gráfico 8 – Pergunta 8

8. Quais gêneros discursivos você mais gosta?

29 respostas



Fonte: Autora (2025).

Na questão 8, observa-se um conjunto bastante diversificado de gêneros mencionados pelos estudantes. Destacam-se, em termos numéricos, mensagens (34,5%), posts (34,5%), fanfic (31%), romance (31%), novela (24,1%), poema (24,1%), mangá (24,1%), regras de jogo (17,2%), contos, fábulas e diários (todos com 20,7%), além de chats e biografias (13,8%). A predominância de gêneros digitais e interativos, como mensagem, post e chat, convive com forte interesse por gêneros literários, como romance, poema, fanfic, conto e mangá. Essa distribuição reforça a pertinência da escolha dos gêneros trabalhados na intervenção (HQ, conto, fanfic e haicai), pois se aproxima do repertório efetivamente valorizado pelos estudantes.

Bakhtin (2003) destaca que os gêneros discursivos organizam as práticas de linguagem nas diferentes esferas de atividade, e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010)

defendem que o ensino orientado por gêneros favorece a participação em situações reais de comunicação. Nesse sentido, a intervenção dialoga com os gostos declarados pelos alunos e com os fundamentos teóricos que sustentam o trabalho com gêneros na escola.

### Gráfico 9 – Pergunta 9

9. Quais temas você tem interesse para realizar leitura?

29 respostas

Gosto de ficção, romance e terror
fabula
suspense, romance e terror
Textos e contos
suspense
eu gosto de filmes de romance
Eu adoro histórias sobre ficção científica ou futuristas
Romance,terror,suspence
Suspense, terror, romance

Fonte: Autora (2025).

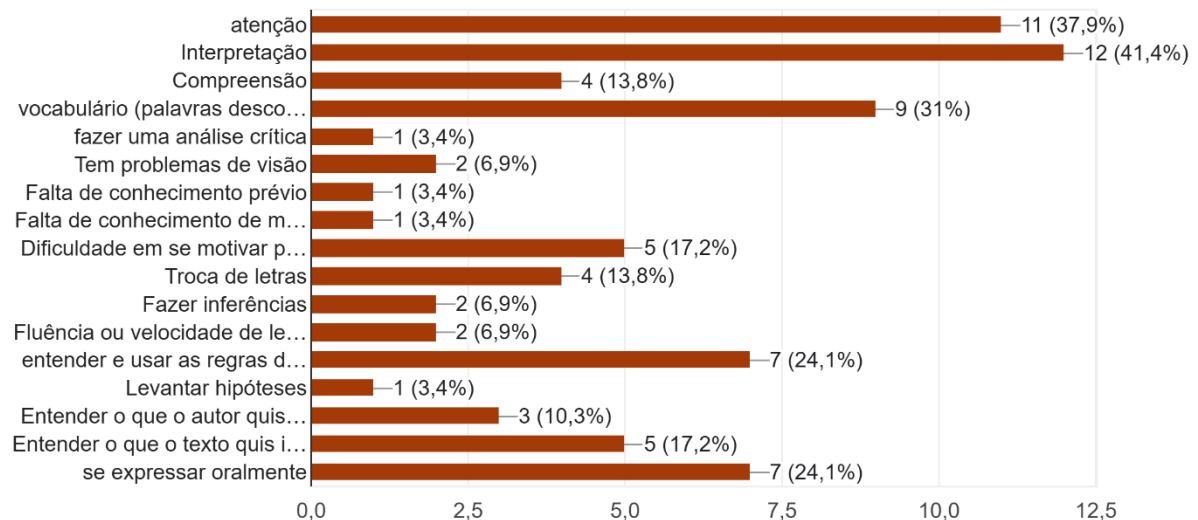
As respostas abertas da questão 9 evidenciam que os estudantes demonstram maior interesse por temas ligados à ficção, romance, terror, suspense e ficção científica, além de menções a “textos e contos” de modo mais genérico. Tais preferências indicam forte atração por narrativas que envolvem imaginação, conflitos, mistério e emoções intensas, características frequentemente associadas à leitura literária juvenil. Colomer (2007) afirma que a literatura voltada para jovens costuma explorar justamente essas dimensões, favorecendo a identificação do leitor com personagens e situações tematizadas. Cosson (2016) também argumenta que o trabalho com leitura literária deve considerar o repertório temático dos estudantes, valorizando textos que dialoguem com seus interesses e experiências. A intervenção

com contos, fanfics e haicais, ao explorar universos ficcionais variados, aproxima-se dessas expectativas temáticas expressas pela turma.

### Gráfico 10 – Pergunta 10

10. Ao realizar as leituras, em que você tem mais dificuldades?

29 respostas



Fonte: Autora (2025).

Na questão 10, as dificuldades mais apontadas pelos estudantes concentram-se em interpretação (41,4%), atenção (37,9%) e vocabulário (31%), seguidas por aspectos como motivação para ler (17,2%), troca de letras (13,8%), compreensão (13,8%), entendimento do que o texto quis informar (17,2%), compreensão das regras de acentuação (24,1%) e expressão oral (24,1%). Em menor escala, aparecem problemas de visão, falta de conhecimento prévio ou de mundo, fluência leitora e elaboração de inferências. Esses dados confirmam que as dificuldades não se restringem à decodificação, mas envolvem processos de compreensão, manutenção da atenção, mobilização de conhecimentos prévios e ampliação de repertório lexical, em consonância com análises de Solé (1998), Kleiman (2004) e Koch e Elias (2006) sobre a natureza inferencial e interativa da leitura. Eles também dialogam com Fonseca (2009) e Oliveira (2012), que identificam as dificuldades de leitura e escrita como fenômenos multifatoriais, articulando aspectos cognitivos, linguísticos e contextuais.

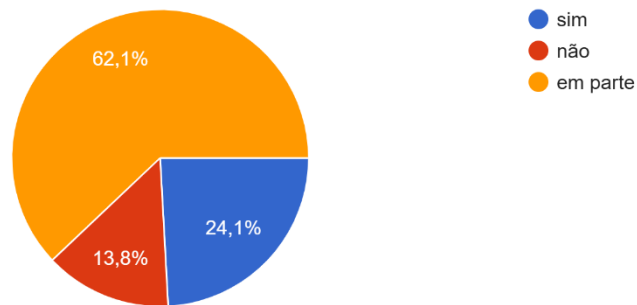
A intervenção com Rotação por Estações, ao propor atividades que exploram diferentes gêneros, modos de leitura e tarefas colaborativas, buscou responder a esse

quadro, oferecendo condições para o exercício de estratégias de compreensão, ampliação de vocabulário, participação oral e engajamento em práticas de leitura mais significativas para os estudantes.

### Gráfico 11 – Pergunta 11

11. Você se considera um bom leitor?

29 respostas



Fonte: Autora (2025).

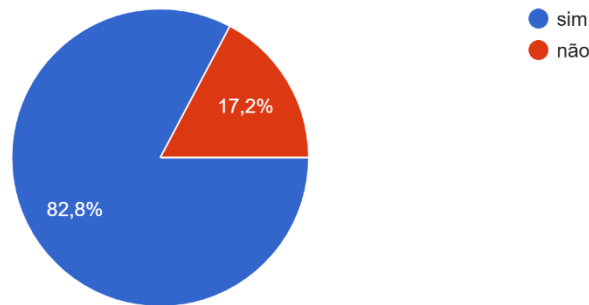
Na questão 11, 24,1% dos estudantes afirmam considerar-se bons leitores, 13,8% declaram que não se veem dessa forma e a maioria, 62,1%, opta pela alternativa “em parte”. Esses dados sugerem uma autoimagem de leitor marcada por ambivalência: poucos se colocam numa posição de plena competência, mas também não há predominância da resposta negativa. À luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), pode-se agrupar as respostas em três categorias: percepção positiva de competência leitora, percepção negativa e percepção intermediária.

A categoria intermediária é dominante, indicando que muitos estudantes reconhecem que leem, mas percebem limitações, o que se articula às dificuldades apontadas na questão 10 (interpretação, vocabulário, atenção). Essa autoavaliação “em parte” indica um espaço de possibilidade para a intervenção pedagógica, pois os sujeitos não se assumem como “não leitores”, mas como leitores em processo, que podem se beneficiar de práticas de leitura mediadas e significativas.

## Gráfico 12 – Pergunta 12

12. Há práticas de leitura em sua casa, como, por exemplo, lista de compras, recados, cartas, jornais, revistas ou material religioso?

29 respostas



Fonte: Autora (2025).

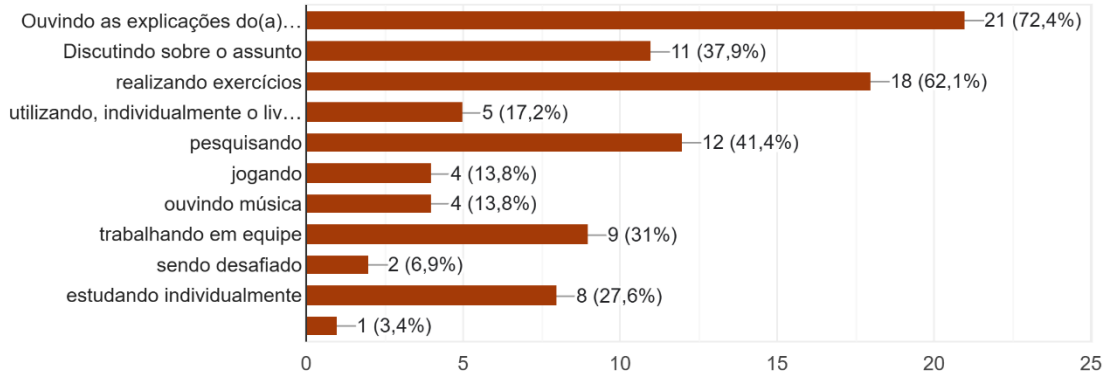
Na questão 12, 82,8% dos estudantes afirmam que há práticas de leitura em casa, enquanto 17,2% respondem negativamente. Considerando a perspectiva de Bardin (2011), as respostas permitem definir duas categorias principais: presença de práticas de leitura no contexto familiar e ausência dessas práticas. A predominância da primeira categoria indica que a maioria dos estudantes convive com situações em que a leitura é utilizada no cotidiano, ainda que nem sempre associada à leitura literária ou escolar.

Do ponto de vista dos letramentos, tais práticas configuram um ambiente em que a leitura circula socialmente, o que pode ser mobilizado pelo trabalho docente ao estabelecer pontes entre textos da vida diária e textos escolares. Ao mesmo tempo, o grupo que declara ausência de práticas de leitura em casa aponta para contextos em que a escola pode ser o espaço privilegiado, ou mesmo único, de contato sistemático com textos, reforçando a importância de propostas de intervenção que considerem essas assimetrias.

### Gráfico 13 – Pergunta 13

13. Você tem mais facilidade em aprender:

29 respostas



Fonte: Autora (2025).

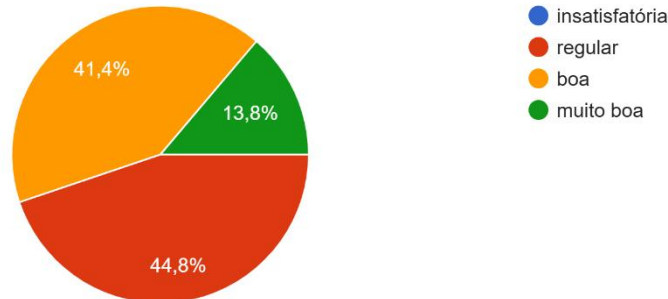
Na questão 13, os estudantes podiam marcar múltiplas alternativas. Os dados mostram que 72,4% indicam aprender com mais facilidade ouvindo as explicações do(a) professor(a), 62,1% realizando exercícios, 41,4% pesquisando, 37,9% discutindo sobre o assunto, 31% trabalhando em equipe e 27,6% estudando individualmente. As demais alternativas (jogando, ouvindo música, sendo desafiado, utilizando individualmente o livro) aparecem com percentuais menores. Com base em Bardin (2011), essas respostas podem ser organizadas em categorias de estratégias de aprendizagem: a) estratégias centradas na explicação docente e na tarefa escolar tradicional (explicação do professor, exercícios, uso do livro); b) estratégias investigativas e colaborativas (pesquisar, discutir, trabalhar em equipe); c) estratégias mais próximas de atividades lúdicas ou individuais diferenciadas (jogos, música, desafios).

A predominância da primeira categoria evidencia que a turma ainda associa a aprendizagem principalmente à exposição oral do professor e à realização de exercícios, o que revela uma concepção mais transmissiva de ensino. Ao mesmo tempo, a presença significativa de respostas ligadas à pesquisa, discussão e trabalho em equipe indica abertura para metodologias que privilegiem participação ativa, como a Rotação por Estações e atividades de leitura e escrita em colaboração, coerentes com a proposta de intervenção.

## Gráfico 14 – Pergunta 14

14. Você considera sua relação com a leitura:

29 respostas



Fonte: Autora (2025).

Na questão 14, 44,8% dos estudantes avaliam sua relação com a leitura como “regular”, 41,4% como “boa” e 13,8% como “muito boa”; não há registros em “insatisfatória”. A partir da categorização proposta por Bardin (2011), é possível agrupar essas respostas em três níveis de relação com a leitura: satisfatória (boa e muito boa), intermediária (regular) e insatisfatória (não assinalada). A soma das categorias “boa” e “muito boa” (55,2%) indica que mais da metade da turma expressa uma relação positiva com a leitura, o que dialoga com o elevado percentual de estudantes que afirmaram sentir prazer em ler na questão 6. Contudo, a forte presença da categoria “regular” (44,8%) sugere que essa relação ainda é marcada por oscilações, possivelmente influenciadas por fatores como tipo de texto, dificuldade de compreensão e mediação didática.

Esses dados reforçam que a intervenção não parte de um cenário de rejeição absoluta à leitura, mas de uma relação que pode ser fortalecida por meio de atividades que dialoguem com os interesses dos estudantes e com suas formas de participação.

A questão 15 é aberta e, portanto, foi tratada qualitativamente, conforme orienta Bardin (2011) para a análise de conteúdo. As respostas a seguir foram lidas e agrupadas em categorias temáticas.

## Gráfico 15 – Pergunta 15

15. No lugar da professora de português, o que Você faria para despertar o interesse dos alunos pela leitura?

29 respostas

Separaria um dia para eles lerem algum livro

faria histórias engraçadas e divertidas

eu daria livros que os alunos gostassem e incentivaria os alunos a lerem mais em casa.

Fazendo um texto interessante para a leitura porque ler faz bem para o cérebro

leituras divertidas e engraçadas

Eu faria tirinhas para despertar a leitura deles

Primeiro eu iria tentar entender o motivo do aluno não se interessar,depois eu iria tentar arrumar uma solução

Eu levaria eles para uma biblioteca da cidade para eles lerem alguns livros porque eu acho q dessa forma eles se interessem pela leitura

Fonte: Autora (2025).

Entre os enunciados apresentados na amostra, destacam-se proposições como “separaria um dia para eles lerem algum livro”, “faria histórias engraçadas e divertidas”, “eu daria livros que os alunos gostassem e incentivaria os alunos a lerem mais em casa”, “fazendo um texto interessante para a leitura”, “leituras divertidas e engraçadas”, “eu faria tirinhas para despertar a leitura deles”, “primeiro eu iria tentar entender o motivo do aluno não se interessar” e “eu levaria eles para uma biblioteca da cidade para eles lerem alguns livros”.

A partir dessas respostas, podem-se identificar, pelo menos, quatro categorias de sentido: a) oferta de textos atraentes e próximos do interesse dos alunos (livros que os alunos gostem, textos interessantes); b) uso de narrativas humorísticas ou lúdicas (histórias engraçadas, leituras divertidas, tirinhas); c) criação de espaços e tempos específicos para a leitura (dia reservado para leitura, ida à biblioteca); d) compreensão das causas do desinteresse para buscar soluções (entender o motivo do aluno não se interessar).

Segundo Bardin (2011), a categorização permite passar de um discurso disperso a um conjunto de temas recorrentes que evidenciam representações

compartilhadas. Nesse caso, os estudantes apontam que o interesse pela leitura estaria ligado, principalmente, à escolha de textos que façam sentido para eles, à dimensão lúdica e afetiva da atividade e à existência de espaços institucionais dedicados à leitura, como biblioteca e tempo exclusivo em aula. As respostas também revelam sensibilidade à necessidade de escuta das razões do desinteresse, sugerindo que o próprio grupo reconhece a importância de compreender o outro antes de propor intervenções. Essas categorias dialogam diretamente com a proposta de trabalhar gêneros valorizados pelos estudantes (como HQ, fanfic, conto e haicai) em uma organização didática que procura tornar a leitura uma experiência significativa e compartilhada.

Considerando-se o questionário diagnóstico, a subseção seguinte apresenta a metodologia da proposta de intervenção, na qual se descrevem o planejamento e a organização das atividades em Rotação por Estações, concebidas como ação pedagógica intencional que busca responder às demandas observadas no contexto da turma, em diálogo com a perspectiva de intervenção-formação discutida por autores como Thiollent (2009), Tripp (2005) e Souza e Rodrigues (2019).

### **3.2 Metodologia da proposta de intervenção**

Nesta parte, serão explicitados os critérios que orientaram a distribuição das tarefas, os objetivos específicos de cada estação, o modo como se articularam leitura, escrita e análise linguística, bem como as estratégias de mediação adotadas durante o percurso. A organização e a condução das atividades estruturadas por meio da Rotação por Estações, adotada como eixo central do trabalho pedagógico desenvolvido com o 7.º ano. A subseção apresenta a lógica que sustentou a organização das estações, evidenciando como as atividades foram planejadas para promover participação ativa, favorecer diferentes ritmos de aprendizagem e apoiar o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras observadas como necessárias no diagnóstico inicial.

Rotação por Estações foi escolhida por possibilitar maior circulação entre tarefas, diversidade de linguagens e participação ativa dos alunos, conforme defendem Souza e Rodrigues (2019). Nesse movimento, a primeira estação foi estruturada a partir do gênero História em Quadrinhos (HQ), cuja natureza multimodal favorece a articulação entre texto e imagem, amplia estratégias de compreensão e

estimula diferentes modos de produção discursiva. Na sequência, descrevem-se o planejamento, a execução e os resultados das Estações: Conto, Fanfic e Haicai. Planejaram-se detalhadamente as atividades de Rotação por Estações para o 7.º ano<sup>1</sup>, organizadas em 5 horas/aulas, cada, totalizando 20 horas/aulas, tendo como objetivo geral: promover o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes por meio da exploração de diferentes gêneros discursivos.

### 3.2.1 Rotação por estação: história em quadrinhos

A estação HQ tem como objetivos específicos:

- analisar elementos multissemióticos da HQ;
- explorar personagens, enredo e composição gráfica;
- desenvolver habilidades inferenciais na leitura de imagens;
- produzir um HQ autoral.

A primeira estação foi planejada com o objetivo de aproximar os estudantes da leitura multissemiótica própria das Histórias em Quadrinhos, considerando o potencial desse gênero para desenvolver habilidades inferenciais, interpretar imagens e articular elementos verbais e visuais. A sala foi previamente organizada em cinco grupos temáticos (Figura 2), identificados por cores inspiradas em personagens da Turma da Mônica Jovem, de modo a favorecer a ambientação e estimular o interesse inicial dos estudantes.

Figura 2 – Sala de trabalho



Fonte: Autora (2025).

<sup>1</sup> A dinâmica inicialmente prevista para a rotação por estações foi ajustada ao longo da intervenção pedagógica, a partir da solicitação dos próprios estudantes, que manifestaram o desejo de realizar as mesmas atividades simultaneamente. Essa reorganização não alterou os objetivos da proposta, mas implicou uma adaptação na forma de circulação entre as atividades, preservando os princípios da metodologia e incorporando as demandas do grupo participante, em consonância com o caráter processual e reflexivo da pesquisa-ação.

Em cada grupo, foram disponibilizadas caixas contendo imagens de personagens e do autor (Figura 3), das quais os alunos retiraram, individualmente, uma imagem (personagem) e apresentaram aos colegas, dizendo se reconheciam o(a) personagem e colavam no quadro. Essa etapa inicial de exploração promoveu ativação de conhecimentos prévios, socialização e formulação de hipóteses sobre as características do gênero.

Figura 3 – Caixas com imagens



Fonte: Autora (2025).

Na sequência, os estudantes utilizaram seus celulares — liberados apenas para fins pedagógicos — para acessar, via QR Code, o site da Revista Turma da Mônica Jovem (Fandom, 2025a). A navegação orientada permitiu investigar informações editoriais, público-alvo, características gráficas e elementos paratextuais da revista. Após esse momento exploratório, a turma realizou a leitura silenciosa da HQ “Eles cresceram”, também do site da Revista Turma da Mônica Jovem (Fandom, 2025b), seguida de discussão orientada pela professora/pesquisadora, contemplando questões sobre conteúdo temático, estilo, organização narrativa e composição visual (Figura 4).

Figura 4 – Momentos de leitura



Fonte: Autora (2025).

Em continuidade, os alunos iniciaram o planejamento de uma HQ autoral, escolhendo tema, personagens e estruturação em quadros, com base em pesquisa digital sobre o formato mangá.

A produção foi realizada de forma em pequenos grupos, conforme preferência dos estudantes e, posteriormente revisada pelos pares, seguindo a rubrica previamente discutida. Após a reescrita, os trabalhos foram apresentados à turma e expostos em uma mostra na escola. Essa estação permitiu observar maior envolvimento dos estudantes com práticas de leitura e escrita, especialmente pela integração entre texto verbal, imagem e narrativa.

### **3.2.2 Rotação por estação: explorando alguns contos brasileiros**

Os objetivos elencados para esta estação são:

- compreender elementos da narrativa;
- comparar estilos autorais;
- desenvolver interpretação crítica;
- produzir um conto autoral.

Os alunos foram convidados a irem para uma sala (a mesma que foram nas estações de HQ). A estação dedicada ao gênero conto foi organizada para explorar elementos estruturais da narrativa, analisar diferentes estilos autorais e fortalecer estratégias de compreensão leitora, em consonância com o que Solé (1998) e Koch e Elias (2006) apontam sobre leitura inferencial e construção de sentidos. Inicialmente, os estudantes receberam cópias do conto O temporal no Amazonas, de Thiago de Mello (Figura 5), e realizaram leitura silenciosa e compartilhada.

Como apoio, cada estação continha QR Codes com informações biográficas do autor, que foram acessadas pelos grupos para ampliar repertório cultural e contextualizar a produção literária.

Após a leitura, a professora/pesquisadora conduziu discussão orientada sobre tempo, espaço, narrador, personagens e conflito, além de aspectos estilísticos do autor e sua relação com o contexto amazônico. Em seguida, os estudantes foram convidados a realizarem uma interpretação escrita do conto estudado e, após todos terminarem a atividade, foi realizada a correção oral.

Nas aulas seguintes, os estudantes analisaram o conto Lado a Lado, bem bolado, de Pedro Bandeira, repetindo o procedimento de leitura e acesso ao QR Code biográfico, seguido de questões interpretativas que enfatizavam humor, construção narrativa e aproximação com o público juvenil. Na aula que se seguiu, a turma leu Se assim é, assim será? de Silvinha Meirelles, e realizou comparação sistemática entre os três contos.

Para consolidar o estudo, os grupos preencheram um quadro analítico contendo personagens, espaço, conflito, narrador e tema de cada texto, socializando as respostas em plenária. Na etapa final da estação, os estudantes planejaram e escreveram um conto autoral, incorporando elementos narrativos discutidos e revisando a produção a partir de rubrica analítica. O processo culminou na socialização oral das narrativas e na exposição dos textos na escola e posteriormente na mostra de trabalho na escola.

Figura 5 – Conto O temporal no Amazonas

**O temporal no Amazonas**  
 CONTO DE THIAGO DE MELLO

Passamos o dia em Ponta Alegre, aldeia dos índios Maués, banhada pelo rio Andirá. Muito aprendi com o jovem tuchaua, conhecedor de ervas mágicas e amigo das estrelas. Ao entardecer, saímos de canoa com motor de popa ao rumo da Freguesia, pequenina comunidade no coração da floresta. Era tempo de cheia. Soprava de leve o vento geral. Éramos quatro a bordo. Viajávamos rente à margem abarrancada, já na metade do percurso, quando, de repente, o temporal desabou.

“Este vai ser dos medonhos”, disse sereno, lá na popa, onde manejava o motor, Morón, um índio meu amigo. Junto a ele, no chão da canoa, o seu filho menino, todo encolhido de frio. Lembro-me de que, antes de escurecer totalmente, do banco da frente onde eu viajava, virei-me e vi o brilho intenso dos seus olhos enormes. Era o pavor. Na proa, sem camisa, o caboclo Jari, morador da Freguesia.

Enfrentamos o temporal em silêncio, solidários. A correnteza crescia, a canoa se balançava na alta crista das ondas, depois se despençava com fragor. A chuva nos vergastava por todos os lados. Houve um momento em que não vimos mais nada. Repetidas vezes a proa tocava num tronco. O baque surdo, a canoa parecia que ia virar. Morón inclinava o motor para a frente, de jeito que a hélice ficasse fora da água.

Só os relâmpagos nos ajudavam, cortando o céu de um lado a outro: a luz fugaz nos mostrava um tronco enorme, um pedaço de árvore ainda com ramos frescos, já quase em cima de nós. O índio, ágil e calado, desviava a canoa num golpe de leme. A escuridão era tanta que eu sequer enxergava a minha mão aberta a centímetros do meu rosto. Mesmo assim, em alguns instantes, tive a certeza de que o piloto conseguia distinguir, dentro da treva espessa, alguma coisa das águas e das margens. Um filho da floresta.

A tempestade cessou pouco antes de chegarmos à Freguesia. E duas coisas aconteceram que eu preciso contar. A primeira é que, de repente, demos com várias canoas vindo em nossa direção. Eram homens e mulheres daquele pedaço verde do mundo certos de que deveríamos chegar no começo da noite e nossa tardança já era tanta, nos sabiam surpreendidos pelo temporal e decidiram ir ao nosso encontro para nos salvar. Quando nos viram, foi um imenso e prolongado grito de alegria, saído de todas as bocas. Do coração solidário. A segunda coisa é que depois do temporal o céu acendeu as suas estrelas, perdão, todas as suas estrelas, que brilhavam enormes, pairando soltas no campo da noite.

Fonte: Mello (2023) *apud* Revista Nova Escola (2021).

Com o conto em mãos, os alunos de cada estação foram convidados a lê-lo silenciosamente, seguida de leitura oral. Nesse início, os alunos pareciam inseguros, envergonhados e alguns negaram-se de ler em voz alta. Após a leitura, os alunos acessaram o link com informações do autor, através do QR Code (Figura 6), que já estava disposto em cada estação.

Figura 6 – QR Code sobre o autor<sup>2</sup>



Fonte: Autora (2025).

Na sequência, a professora/pesquisadora conduziu uma discussão sobre o conto, suas características e o autor. Posteriormente propôs as seguintes questões sobre o conto para aprimorar a interpretação textual e compreensão leitora:

1. Onde e quando se passa a história? Como o espaço e o tempo influenciam os acontecimentos?
2. Quem são os personagens e como são apresentados ao leitor?
3. Qual é o conflito principal da narrativa? Ele é resolvido?
4. Como a linguagem do texto contribui para criar uma atmosfera de tensão ou expectativa?
5. Que elementos do conto ajudam a construir um clima de realidade ou verossimilhança?
6. Quem é Thiago de Mello? O que você sabe sobre sua origem ou temas que ele costuma abordar?
7. Quais aspectos da história revelam a preocupação do autor com a natureza e com o modo de vida local?
8. A escrita de Thiago de Mello tem alguma marca de poesia ou lirismo, mesmo em prosa? Dê um exemplo.
9. Que relação podemos perceber entre a história e o contexto amazônico do autor?

<sup>2</sup> QR Code com tempo de validade limitado.

10. O que o autor parece querer provocar no leitor com essa narrativa?
11. Quais reflexões esse conto desperta em você como leitor(a)?
12. Você acha que o autor espera que o leitor conheça algo sobre o Amazonas para compreender melhor o conto?
13. Como o texto faz você “ver” ou “sentir” o ambiente onde a história se passa?

A professora/pesquisadora fez o registro fotográfico das atividades (Figura 7).

Figura 7 – Leitura do conto Temporal no Amazonas



Fonte: Autora (2025).

Nas aulas seguintes, novamente na sala de trabalhos, a professora/pesquisadora recebeu os alunos com o conto Lado a lado, bem bolado de Pedro Bandeira em cada estação. Os alunos leram silenciosamente (Figura 8).

Figura 8 – Leitura silenciosa



Fonte: Autora (2025).

Posteriormente, responderam às seguintes perguntas, oralmente:

1. Quem narra a história? Esse narrador participa da ação ou observa?
2. Quais são os personagens principais e como eles se relacionam?
3. Qual é o tema central do conto? Como ele aparece ao longo da narrativa?
4. Há humor ou ironia no conto? Em que momentos?
5. O final do conto foi previsível ou surpreendente? Explique.

6. O que você já conhece sobre Pedro Bandeira? Quais características da escrita dele aparecem neste conto?
7. O autor costuma escrever para jovens. Há indícios disso neste texto? Quais?
8. Como Pedro Bandeira usa a linguagem para aproximar a história do universo juvenil?
9. Você percebe alguma crítica social ou reflexão mais profunda escondida sob a leveza da narrativa?
10. Como você, como leitor(a), se sentiu ao ler esse conto?
11. O autor espera que o leitor reflita sobre algo além da história em si?
12. O estilo leve e criativo da narrativa ajuda ou atrapalha a compreensão? Explique.
13. Em algum momento você se viu representado(a) na história? De que forma?

Na continuidade, os discentes fizeram uma pesquisa sobre o autor através do QR Code disponível no centro da mesa de cada estação (Figura 9). Esse tipo de acesso era prazeroso para os alunos. Quando entravam em sala, já perguntavam se teria QR Code.

Figura 9 – QR Code Pedro Bandeira<sup>3</sup>



Fonte: Autora (2025).

Não foi possível concluir a estação em uma aula apenas, sendo necessário continuar na aula seguinte. Nas duas aulas que se seguiram, também não foi possível dar continuidade ao trabalho, pois choveu bastante e poucos alunos se fizeram presentes na escola. A conclusão dessa estação só foi possível na semana seguinte.

---

<sup>3</sup> QR Code com tempo de validade limitado.

Na aula que se seguiu, concluiu-se a estação referente ao conto de Pedro Bandeira e iniciou-se o próximo trabalho com o conto “Se assim é assim será?” De Silvinha Meirelles (Figura 10).

Figura 10 – Conto Se Assim é, assim será?

**Se assim é, assim será?**  
 CONTO DE SILVINHA MEIRELLES

Tudo era bem normal lá em Santantônio da Lamparina.

As crianças iam pra escola enquanto os pais trabalhavam. Todos riam, se divertiam e às vezes ficavam bem tristes também. Tomavam banho, soltavam pum e tinham coceira no pé, como toda gente em qualquer parte.

Só tinha um detalhe, mínimo, insignificante, que deixava tudo com cara de esquisito e diferente: lá, o dia era escuro como a noite, e quando era noite era noite também.

Os moradores estavam acostumados. Viviam à sombra da Lua, estudavam à luz do abajur, sabiam brincadeiras de escuro: gato-mia, cabra-cega, detetive...

Os mais velhos diziam que lá sempre foi assim e que, se é assim, assim será até o fim. Sentiam-se cansados de imaginar como seria viver num lugar claro e diferente. Os mais jovens sonhavam e diziam que conhecer o Sol era o maior desejo que tinham no mundo, no universo. Um desejo infinito.

Por que ninguém pensava em se mudar dali? Porque lá havia o mais lindo luar e o mais delicioso banho de mar e um povo com um sonho em comum. Às vezes, coisas assim são suficientes para nos fazer ficar.

Num dia noite, chegou um, chegaram dois e mais três ou cinco equilibristas. Era uma família de artistas! Enquanto uns tocavam, outros faziam lances incríveis, coisa de especialista!

Há muito tempo o vilarejo não recebia visita tão animada. Os equilibristas estavam acostumados a se apresentar até o Sol raiar e estranharam: já se sentiam cansados e nada do dia clarear.

– O Sol não vai aparecer?

E foi assim que souberam que em Santantônio da Lamparina o dia era tão escuro como a noite e que já estavam acordados fazia dois dias e meio.

– Daí o nome da cidade?

– Daí o nome.

– Mas por que é assim?

– Diz meu avô que o avô dele dizia que o seu tataravô ensinou que é assim porque sempre foi assim e assim será até o fim!

Os artistas acharam aquela explicação meio fraquinha e de quem já cansou de procurar solução. Avisaram que por cinco dias escuros e quatro noites noites treinariam um novo número exclusivo e então voltariam pro espetáculo de despedida!

Voltaram.

Voltaram com o número mais arriscado e sensacional de equilíbrio, coragem e precisão já visto em toda a história da humanidade!

Precisaram de muita concentração. Foram subindo, um sobre o outro e sobre o outro e sobre o outro e sobre o outro ainda... Até que o menino equilibrista mais levinho e muito craque, com o braço bem esticado, atingiu o céu. Com a ponta do dedo fez um picote. Um pequeno rasgo no céu, por onde passou um fecho de luz.

Fonte: Meirelles (2025).

A professora/pesquisadora disponibilizou cópias do conto para cada estação, e os alunos foram convidados a fazer uma leitura silenciosa, seguida de leitura oral

compartilhada. Nessa estação, percebeu-se que os alunos demonstravam mais segurança e estavam mais dispostos para leitura oral.

Na sequência, os estudantes responderam os seguintes questionamentos orais, feitos pela professora/pesquisadora (Figura 11):

1. Quem são os autores desses contos?
2. Há diferenças no contexto histórico ou cultural de produção de cada texto? Explique.
3. Qual é a intenção principal de cada autor ao escrever sua história?
4. Os autores procuram provocar as mesmas emoções ou reflexões no leitor?
5. As emoções ou pensamentos provocados pelos três contos lidos foram semelhantes ou diferentes?
6. Qual conto você considerou mais fácil de compreender? Por quê?
7. Em qual dos contos você se reconheceu mais como leitor(a)?
8. Em qual dos contos o autor usou mais estratégias para envolver ou surpreender o leitor?
9. Há diferenças no modo como os autores apresentam as personagens ou o ambiente?
10. Qual dos contos você indicaria para outro colega ler? Por quê?

Figura 11 – Questionamentos aos alunos



Fonte: Autora (2025).

Logo após os questionamentos orais, no final da aula, a professora/pesquisadora solicitou aos alunos que pesquisassem sobre a escritora Silvinha Meirelles, para compartilhar na próxima aula. Na aula seguinte, os estudantes receberam o próximo conto (Figura 12) para fazerem leitura individual, seguida de

leitura compartilhada com a turma. Nesta etapa, a professora/pesquisadora notou mudanças significativas quanto ao interesse e participação dos alunos, mostravam-se mais interessados, participativos e demonstravam gosto pela leitura.

Figura 12 – Conto Lado a lado, bem bolado

**Lado a lado, bem bolado**  
 CONTO DE PEDRO BANDEIRA

Ricardinho andava sem sorte. Acho até que, se ele fosse jogar cara ou coroa ou par ou ímpar dez vezes seguidas, perderia todas.

O caso é que ele tinha aprendido que “em cima” se escreve separado e “embaixo” se escreve junto. Mas, na hora de escrever suas redações, ele se confundia e acabava fazendo tudo ao contrário.

Foi queixar-se pra vovó. Afinal, a vovó tinha sido professora a vida inteira e sabia tudo, tudinho mesmo, de todas as coisas.

– É fácil, Ricardinho – ensinou a vovó. – Levante a mão esquerda, bem aberta.

– Assim?

– Não. Essa é a direita.

– Ah, então é essa?

– É claro, você só tem duas, não é? A mão esquerda é a que fica do lado do coração.

– E de que lado que fica o coração?

– Do lado dessa pintinha que você tem no rosto.

– Ah, ficou fácil! Mas o que tem a ver mão esquerda levantada com “em cima” e “embaixo”?

– Veja, querido: seus dedos, “em cima”, estão separados e, “embaixo”, ó, eles estão sempre juntos, grudados na mão, não estão? Quando você ficar em dúvida, é só levantar a mão aberta, que você nunca mais vai errar! “Em cima” é sempre separado e “embaixo” é sempre junto!

Ah, Ricardinho achou genial a idéia da vovó. No dia seguinte, na escola, tratou logo de contar o novo truque para o Adriano, seu melhor amigo na 1ª série.

– Tá vendo, Adriano? É só levantar a mão esquerda e...

– Não vai dar certo – respondeu o amigo.

– Por que não?

– Porque, se eu levantar a mão esquerda, como é que eu vou escrever? Eu sou canhoto!

– Bom, então levante a direita, que dá no mesmo.

– E como é que eu sei qual é a direita?

– É fácil. Eu, por exemplo, sei que a minha mão esquerda é esta, que está do lado da pintinha que eu tenho na cara.

– Mas eu não tenho pintinha nenhuma na cara – discordou Adriano.

Ricardinho chegou a sugerir que o Adriano pintasse uma pinta na cara com a caneta, mas Adriano acabou achando mais fácil saber que a mão esquerda era aquela com que ele escrevia e desenhava e a direita... bom, a direita era a outra!

Fonte: Bandeira (2025).

Após os momentos de leitura, realizou-se uma roda de conversa e cada grupo dividiu suas descobertas sobre a autora. Na sequência, os alunos receberam o Quadro 1 para completarem sobre os contos lidos.

Quadro 1 – Comparando contos

<b>Elemento narrativo</b>	<b>O temporal no Amazonas <i>Thiago de Mello</i></b>	<b>Lado a lado, bem bolado <i>Pedro Bandeira</i></b>	<b>Se assim é, assim será? <i>Silvinha Meirelles</i></b>
Personagens			
Espaço			
Conflito			
Narrador/Foco			
Tema			

Fonte: Autora (2025).

Depois de completarem o Quadro 1, houve um momento de socialização das respostas (Quadro 2).

Quadro 2 – Exemplo de respostas das informações sobre os contos

2) Comparando contos:

<b>Elemento narrativo</b>	<b>Temporal no Amazonas</b>	<b>Lado a lado, bem bolado</b>	<b>Se assim é, assim será?</b>
<b>Personagens</b>	Motón e seu filho, Tat, e o narrador	A vó, o narrador e Adriano	Os equilibristas e os narradores
<b>Espaço</b>	Rio Andaraí no Amazonas	Na casa da vó e na escola	No vilarejo chamado Santarômio da Lamparina
<b>Conflito</b>	A Tempestade	A dúvida sobre a escrita	O dia ser igual a noite e a noite ser igual a noite
<b>Narrador</b>	Personagem	Observador onisciente	observador
<b>Tema</b>	O passeio no rio Andaraí	A dúvida	As noites intermináveis

Fonte: Autora (2025).

Finalmente, na estação seguinte, os estudantes fizeram o planejamento e escrita de um conto próprio, inspirado nos elementos discutidos. Deveriam estar atentos aos seguintes critérios: escolha do tema, o público-alvo, o estilo linguístico e a estrutura do conto.

Após o planejamento, os alunos escreveram um conto individual. Depois de escritos, realizaram a revisão entre os colegas do grupo para a apreciação e comentários e, posteriormente, fizeram a reescrita de seus contos e entregaram à professora/pesquisadora que fez a análise, utilizando a rubrica de avaliação (Quadro 3).

Quadro 3 – Rubrica de correção (continua)

<b>Critério</b>	<b>Muito bom (4)</b>	<b>Bom (3)</b>	<b>Satisfatório (2)</b>	<b>Insatisfatório (1)</b>
<b>Adaptação ao gênero</b>	O texto apresenta todas as características do conto (narrador definido, personagens, enredo, conflito e desfecho).	O texto apresenta a maioria das características do gênero, mas algumas pouco desenvolvidas.	O texto apresenta poucas características do gênero e de maneira superficial.	O texto não apresenta as características do conto.
<b>Enredo e criatividade</b>	Enredo bem estruturado, com início, desenvolvimento e desfecho claros;	Enredo coeso, com algumas partes pouco detalhadas; conflito parcialmente desenvolvido.	Enredo simples e pouco elaborado; conflito mal resolvido.	Enredo confuso ou inexistente; sem conflito ou desfecho.
<b>Personagens e ambiente</b>	Personagens bem construídos e relevantes; ambiente descrito de forma clara.	Personagens presentes e coerentes, mas com pouca caracterização; ambiente pouco explorado.	Personagens superficiais; ambiente quase não descrito.	Personagens ausentes ou incoerentes; não há ambientação.
<b>Coesão e coerência</b>	Ideias bem articuladas; uso adequado de conectores e progressão lógica do texto.	Boa conexão, com poucas falhas.	Algumas partes incoerentes ou mal conectadas.	Texto fragmentado, sem lógica ou organização.

Fonte: Autora (2025).

Quadro 3 – Rubrica de correção (conclusão)

<b>Linguagem</b>	Linguagem adequada ao gênero, envolvente e com vocabulário variado.	Linguagem adequada, mas com alguns momentos pouco significativos.	Linguagem simples, pouco variada, mas compreensível.	Linguagem confusa ou sem relação com o gênero.
<b>Ortografia, pontuação e gramática</b>	Sem erros ou com erros mínimos que não comprometem a leitura.	Poucos erros que não prejudicam a compreensão	Muitos erros que atrapalham a leitura, mas ainda é possível compreender.	Erros que comprometem seriamente a compreensão.

Fonte: Autora (2025).

Após devolutiva da professora/pesquisadora, houve um momento de compartilhamento dos contos na sala. As produções foram compartilhadas em uma mostra na escola (Apêndice E).

### 3.2.3 Rotação por estação: explorando o universo das fanfics

Para a próxima estação, a professora escolheu como tema as fanfics, devido a uma aluna comentar em aula que gostava de fanfic. Assim, perguntou o que era e se os demais também conheciam esse gênero discursivo. Muitos desconheciam, inclusive a professora, assim, decidiu-se trabalhá-lo, e teve como objetivos específicos:

- compreender o gênero fanfic;
- identificar intertextualidade e universos narrativos;
- analisar textos fanfictionais;
- produzir uma fanfic autoral.

Na primeira aula da semana, a professora/pesquisadora recebeu os alunos na sala de multimeios onde assistiram a um vídeo explicativo no Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=H3BpwFrtLiQ>) sobre Fanfic (Figura 13).

Figura 13 – Aula com vídeo sobre Fanfics



Fonte: Autora (2025).

De volta à sala, disponibilizou cópias da definição de fanfic e o texto, a seguir, extraído do site Plusfiction, em 2025, para leitura coletiva:

### **Excerto: Chuva no Gramado**

Laís Cahill

Era final de campeonato. Depois de tantas suposições e expectativas, o time do Limoeiro estava finalmente jogando contra o bairro das Laranjeiras nesta final épica. As arquibancadas estavam lotadas, mesmo com o tempo fechado. Eles gritavam forte, torcendo pelos seus parentes, um som que se misturava com o dos apitos, do vento e dos murmúrios.

A adrenalina estava à flor da pele, e os jogadores tinham de se focar para não ceder à pressão e à ansiedade. Poderia ser a chance de suas vidas. A chance de conseguir subir de classificação, de ganhar reconhecimento por tanto esforço, por tantas tardes gastas em treino na quadra, tanto suor. Para alguns, a chance de trazer uma vida melhor para sua família. E também poderia ser a chance de arruinar sua carreira com um único chute.

Cascão parou por um instante, subitamente ensurdecido pelo zumbido incessante do vento em seus ouvidos, e olhou para o céu. A ventania e o céu nublado poderiam significar apenas uma coisa: Uma tempestade estava a caminho.

Como ele tinha ido parar naquela situação?

Folhas começavam a voar dos galhos das árvores, e um sino dos ventos tilintava ao longe. A cada novo sinal do futuro inevitável, o coração de Cascão ameaçava parar

As tardes de quinta sempre eram as preferidas de Cascão, principalmente as ensolaradas. Esse era o dia sagrado em que seu pai o levava ao clube para jogar futebol de salão, e ele podia curtir o resto da tarde com seus colegas. Havia dias em que levava bronca, outros dias que se machucava, mas no fim, sempre valia a pena. Cascão saía de lá se sentindo mais forte, mais alegre, como se nada pudesse lhe abalar.

Neste dia em especial, parecia que Cascão estava pegando fogo. Nunca tinha jogado daquele jeito na vida. Seus pés corriam com agilidade no chão de madeira da quadra, deixando qualquer um para trás com seus dribles, e a adrenalina não lhe permitia diminuir o ritmo. Às vezes o treinador lhe dava sermões por ser fominha demais, mas, naquele dia, ele estava ocupado demais observando os movimentos do garoto, de boca aberta...

Após a leitura, a professora/pesquisadora fez alguns questionamentos orais, como:

1. Com base no que vimos e lemos, que é uma fanfic?
2. Vocês já conheciam este gênero?
3. Os que já conhecem, poderiam sugerir outra?
4. Quais características diferenciam fanfic de um conto?
5. Que personagens, cenários ou tramas de outras obras aparecem nesse texto?
6. Vocês acharam interessante este gênero? Por quê?
7. O que indica o sinal de pontuação presente no final do texto?

Com a resposta correta dos alunos quanto à última pergunta, os alunos deveriam ler a continuidade da fanfic em casa para comentarem na próxima aula.

Nas duas aulas seguintes, os alunos ficaram com os celulares e acessaram o link: <https://www.fanfiction.net/s/7537296/1/Do-Contra-virou-adulto> (Fanfiction, 2011). para a leitura da Fanfic, primeiro de forma individual e na sequência coletiva.

Dando continuidade ao trabalho, a professora/pesquisadora distribuiu uma ficha de análise textual com as seguintes perguntas:

1. Como a narrativa está estruturada? Há início, desenvolvimento e desfecho bem definidos?

2. Que características do personagem Do Contra foram mantidas ou transformadas na fanfic?
3. Como o humor é construído ao longo da narrativa?
4. Que tipo de conflito aparece no enredo? Ele é interno (psicológico) ou externo?
5. Há marcas do gênero fanfic, como reinterpretação de personagens conhecidos ou inserção de situações do cotidiano?
6. O que as escolhas temáticas do autor revelam sobre sua visão do personagem Do Contra?
7. O autor respeita as características originais dos personagens ou propõe uma nova versão?
8. Por que o autor pode ter optado por retratar Do Contra como adulto em crise?
9. Como o tom irônico ou reflexivo contribui para a construção da autoria?
10. Que conhecimentos prévios sobre a Turma da Mônica ajudam na compreensão dessa fanfic?
11. Que tipo de leitor parece ser o público-alvo do texto? Jovem, nostálgico, fã do universo original?
12. Que emoções o fanfic despertou em você (diversão, empatia, reflexão)?
13. Como você participa da construção de sentido da fanfic?
14. Como seria sua continuação dessa história? Que elementos você manteria?

A professora/pesquisadora propôs uma roda de conversa sobre universos que os alunos gostam: livros, filmes, séries, quadrinhos, jogos, *etc.* Após a conversa dirigida, os alunos, em trios, planejaram suas Fanfics, escolhendo personagens e elaborando o enredo. Em seguida, disponibilizou o roteiro de planejamento, a seguir, para auxiliar os alunos no trabalho:

- ✓ Universo original: \_\_\_\_\_
- ✓ Personagens escolhidos: \_\_\_\_\_
- ✓ Qual é o novo conflito criado? \_\_\_\_\_
- ✓ A história será contada por qual personagem ou narrador? \_\_\_\_\_

Nas aulas seguintes, os alunos fizeram o rascunho da escrita da fanfic, focando nas seguintes orientações:

- ✓ Criar um título atrativo.

- ✓ Manter coerência com o universo original.
- ✓ Inovar com situações inesperadas.
- ✓ Utilizar linguagem adequada ao estilo e ao público.

Alguns alunos preferiram digitar suas fanfics para facilitar na reescrita. Após a conclusão das fanfics, aconteceu a troca entre os trios para leitura, análise e sugestões. Para analisar as fanfics dos colegas, a professora/pesquisadora disponibilizou cópias de uma rubrica de reescrita com alguns itens a serem observados (Quadro 4).

Quadro 4 – Rubrica de correção da Fanfic

Rubrica de Correção – Produção de Fanfic				
Critérios	Excelente (4)	Bom (3)	Regular (2)	Insatisfatório (1)
<b>1. Organização da Fanfic</b>	A narrativa apresenta introdução, desenvolvimento e desfecho bem definidos e a leitura é envolvente.	A estrutura da narrativa está clara, mas há pequenas falhas de transição entre partes ou parágrafos.	Há certa desorganização na sequência dos acontecimentos, dificultando parcialmente a compreensão.	A fanfic é confusa, sem estrutura narrativa identificável.
<b>2. Coerência com o Universo Original</b>	Mantém fidelidade ao universo da obra original (personagens, ambiente, tempo e tom narrativo).	Respeita a maioria dos elementos do universo original, com pequenas incoerências.	Apresenta várias incoerências com o universo original, comprometendo a identificação do leitor com a obra base.	Rompe completamente com o universo original, descaracterizando personagens e contextos.
<b>3. Linguagem e Estilo</b>	A linguagem é adequada ao gênero e ao público; há domínio de recursos narrativos.	A linguagem é adequada, mas com pouca variedade vocabular ou pequenas inadequações.	Há inadequações de registro, erros gramaticais frequentes ou linguagem pouco compatível com o gênero.	Linguagem inapropriada, com muitos erros que comprometem a compreensão e o efeito narrativo.
<b>4. Criatividade do Final</b>	O final surpreende ou emociona; apresenta originalidade e contribui para o sentido global da narrativa.	O final é coerente e interessante, ainda que previsível.	O final é pouco criativo, sem fechar adequadamente a narrativa.	O final é incoerente, inconclusivo ou sem relação com o enredo desenvolvido.

Fonte: Autora (2025).

Na sequência, os alunos foram convidados a realizarem a reescrita de suas produções e compartilharem suas Fanfics oralmente com turma, promovendo uma discussão. As produções foram compartilhadas em uma mostra na escola (Anexo 3).

### 3.2.4 Rotação por estação: apreciando o encanto dos haicais

A última estação da rotação foi dedicada ao haikai, gênero poético breve que exige concisão, precisão lexical e observação sensível do cotidiano, características destacadas por Leminski (2013). Inicialmente, os estudantes tiveram contato com haicais de autores brasileiros, realizando leitura e apreciação estética, acompanhada

de discussão dirigida sobre temas recorrentes, presença da natureza, efeitos de sentido e sugestões de imagem poética. Para essa estação, a pesquisadora levou para sala alguns haicais, para leitura e apreciação dos estudantes, em seguida, a professora/pesquisadora apresentou breve explicação sobre origem histórica e estrutura do gênero.

Após a leitura, esta pesquisadora fez alguns questionamentos orais acerca do tema.

- O que vocês sabem sobre o haikai? Já ouviram ou leram algum?
- Por que será que alguns poetas escolhem escrever textos tão breves?
- Perceberam os temas que aparecem nos haicais?
- Quais palavras mais chamaram a atenção? Por quê?
- Há alguma relação entre o poema e a natureza? Como ela é representada?
- O que acontece no “instante” descrito pelo haikai?
- Se vocês fossem transformar uma lembrança em haikai, qual escolheriam?  
Por quê?
- Que título dariam ao haikai lido?

Na aula seguinte, a professora/pesquisadora apresentou aos estudantes outros haicais e nomes de grandes poetas que se destacam na composição de haicais no Brasil como: Leminski (2013) e Fernandes (1997). Ao final, foi solicitado aos alunos que na próxima aula trouxessem os celulares.

Dando continuidade à estação haikai, já no início da aula seguinte, a professora/pesquisadora propôs aos estudantes um passeio pela escola e em torno dela. Cada um, com seu celular, deveria registrar imagens do ambiente escolar. As imagens eram de escolha pessoal e poderiam registrar quantas quisessem. Retornando para a sala, os alunos relataram que gostaram da atividade e queriam iniciar logo a seleção das fotos preferidas e logo depois o planejamento de seus haicais. Após a seleção das fotos preferidas, nas aulas que se seguiram, realizaram o planejamento, produção e correção de seus haicais.

Todos os trabalhos realizados durante as atividades de rotação por estações participaram da mostra de trabalhos na escola, durante as comemorações de seus 63 anos.

### 3.2.5 Produto pedagógico

No contexto dos mestrados profissionais em ensino, o produto pedagógico é concebido como a materialização da pesquisa em uma proposta concreta de intervenção didática, destinada a circular entre professores e estudantes. Medeiros (2020) define o produto como a materialização, a concretização e a transposição da pesquisa científica e acadêmica em uma proposta de atividade concebida para ser compartilhada com os interlocutores do trabalho, representando um espaço privilegiado para o exercício da autoria docente e para a explicitação dos conhecimentos construídos sobre o tema investigado.

À luz dessa compreensão, o Produto Pedagógico decorrente desta dissertação consiste em um e-book intitulado *Rotações Literárias: práticas leitoras e criativas no 7.º ano*, voltado a docentes de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, em especial no 7.º ano. Seu objetivo central é oferecer um conjunto articulado de propostas de leitura e escrita, organizadas pela metodologia ativa *Rotação por Estações*, que possam ser apropriadas, adaptadas e reaplicadas em diferentes contextos escolares, favorecendo o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras previstas na BNCC (Brasil, 2018).

O e-book estrutura-se em seções que dialogam diretamente com o percurso desta pesquisa. Inicialmente, apresenta-se uma breve introdução ao contexto da intervenção, à pergunta de pesquisa e às bases teóricas que sustentam o trabalho com gêneros discursivos e metodologias ativas, retomando autores como Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) e Rojo (2012). Em seguida, são descritas as quatro estações de aprendizagem – HQ, conto, fanfic e haicai –, cada uma acompanhada de objetivos específicos, orientações didáticas para o professor, sugestões de textos, roteiros de leitura, propostas de produção escrita e indicações de reescrita. Essa organização acompanha a defesa de Souza e Rodrigues (2019) de que as estações de aprendizagem favorecem protagonismo discente e colaboração entre pares, ao mesmo tempo em que permitem um trabalho sistemático com diferentes gêneros.

Além das descrições das estações, o e-book inclui instrumentos de apoio à prática docente, tais como rubricas de avaliação para as produções dos estudantes, modelos de autoavaliação e sugestões de registros em diário de campo. Tais recursos foram elaborados em consonância com a perspectiva de multiletramentos discutida por Rojo (2012), buscando integrar linguagem verbal, imagens, recursos digitais e

atividades colaborativas. O material também dialoga com os princípios das metodologias ativas e do ensino híbrido apresentados por Bacich e Moran (2018), ao propor que o professor assuma o papel de mediador de experiências de leitura e escrita em diferentes suportes e mídias.

No que se refere às possibilidades de uso, o e-book foi concebido para ser utilizado tanto de modo integral, como uma sequência de aulas organizada em Rotação por Estações, quanto parcialmente, com a seleção de estações ou atividades específicas conforme as condições de cada escola. A proposta visa a apoiar docentes que, diante das dificuldades de leitura e escrita recorrentes nos anos finais do Ensino Fundamental, buscam reorganizar suas práticas à luz de gêneros discursivos valorizados pelos estudantes e de uma metodologia que favoreça engajamento, colaboração e autoria. A capa do Produto Pedagógico encontra-se no Apêndice E.

### **3.3 Critérios para análise dos dados**

A análise dos dados produzidos pelo questionário diagnóstico e pela intervenção pedagógica foi conduzida à luz da proposta de análise de conteúdo, que é um conjunto de técnicas de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, que permite inferências sobre as condições de produção e recepção desses discursos (Bardin, 2011). Nesse sentido, buscou-se compreender não apenas a frequência de determinadas respostas, mas também os sentidos mobilizados pelos estudantes.

Quanto ao questionário diagnóstico, iniciou-se com a constituição do corpus, etapa que corresponde à pré-análise, na qual analisaram-se 13 questões de múltipla-escolha, a partir de gráficos gerados pelo Google Forms, e 2 questões abertas. Nessa fase, realizou-se a leitura flutuante desse material, com o objetivo de familiarizar-se com o conjunto das respostas e de verificar sua pertinência em relação aos objetivos da pesquisa. Consideraram-se, para análise qualitativa, sobretudo os itens que solicitavam justificativas, autoavaliações e proposições dos estudantes acerca de sua relação com a leitura e das estratégias para promoção do interesse pela leitura.

Na etapa de exploração do material, definiram-se as unidades de registro e as unidades de contexto. As unidades de registro corresponderam às respostas individuais dos estudantes, e as unidades de contexto, ao conjunto das respostas a cada questão. A partir dessas unidades, procedeu-se ao recorte, à codificação e à

categorização temática. A formação das categorias obedeceu aos critérios de exaustividade (todas as respostas consideradas), exclusividade (cada unidade de registro atribuída a uma única categoria), homogeneidade (manutenção de um mesmo princípio de classificação em cada conjunto categorial), pertinência aos objetivos da pesquisa e objetividade na definição dos agrupamentos. Em alguns casos, definiram-se as categorias a priori, tomando por base o referencial teórico sobre leitura e letramento apontados na seção 2 desta dissertação; em outros, emergiram do próprio material empírico, conforme se repetiam determinados temas nas falas dos estudantes.

Na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as categorias construídas foram confrontadas com os dados quantitativos provenientes das questões fechadas do questionário (frequências e percentuais). Essa articulação entre dados qualitativos e quantitativos permitiu interpretar as representações dos estudantes sobre leitura.

No que se refere aos dados da intervenção pedagógica consideraram-se os registros das atividades desenvolvidas na rotação por estações, as produções textuais dos estudantes e as observações sistematizadas durante o processo. Tal procedimento permitiu identificar regularidades, recorrências e deslocamentos nos modos de participação e nas representações dos estudantes acerca da leitura e da produção textual ao longo da intervenção, possibilitando a articulação entre os dados iniciais do questionário diagnóstico e as evidências construídas no decorrer da prática pedagógica. Dessa forma, a análise dos dados da intervenção contribui para compreender não apenas os resultados alcançados, mas também os processos formativos mobilizados durante a experiência investigativa. A seção seguinte dedica-se à análise dos dados do questionário diagnóstico e dos dados produzidos ao longo da intervenção pedagógica.

## **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

O questionário teve como objetivo mapear concepções, práticas e expectativas relacionadas à leitura no momento inicial da pesquisa, enquanto os registros da intervenção possibilitaram acompanhar os modos de participação dos estudantes e as transformações observadas durante o desenvolvimento da proposta. A articulação entre esses conjuntos de dados constitui o ponto de partida para a compreensão do contexto investigado e subsidia a interpretação dos efeitos da proposta implementada ao longo do processo investigativo. Assim divide-se a subseção 4.1 com questionário diagnóstico e a subseção 4.2 com a intervenção pedagógica, ambos subsidiados pela análise de conteúdo de Bardin (2011). Além disso, apresenta-se a subseção 4.3 em que se compara as potencialidades e fragilidades encontradas antes e após a intervenção pedagógica, com o objetivo de investigar em que medida a metodologia de Rotação por Estações pode favorecer práticas de leitura e escrita mais significativas para os estudantes.

### **4.1 Questionário diagnóstico**

As respostas fornecidas pelos estudantes do 7.º ano, no questionário diagnóstico, analisadas a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2011), permitiram identificar tendências, regularidades e divergências que auxiliam na compreensão de suas práticas e percepções relacionadas à leitura e à escrita. Seguindo as etapas metodológicas propostas por Bardin (2011), o corpus foi submetido a um processo de leitura flutuante, categorização e inferência, o que possibilitou a organização do material em cinco categorias temáticas: acesso a tecnologias e condições de estudo; hábitos de leitura; percepção das próprias dificuldades; práticas escolares percebidas como significativas; e expectativas em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

A primeira categoria, referente ao acesso a tecnologias e condições de estudo, evidenciou que a maioria dos estudantes possui acesso à internet, predominantemente em casa, utilizando principalmente o telefone celular. Esse dado revela uma familiaridade com dispositivos digitais, mas não implica, como mostram as respostas, a incorporação de práticas de leitura mediadas por esses recursos. O uso da internet é majoritariamente associado ao entretenimento, o que indica uma distância entre a presença de tecnologias e sua apropriação para fins educacionais. Estudos recentes têm apontado fenômeno semelhante em contextos escolares

diversos, nos quais o acesso não se converte automaticamente em práticas leitoras sistematizadas (Garcez, 2020).

A segunda categoria diz respeito aos hábitos de leitura e às atitudes declaradas pelos estudantes sobre o ato de ler. A maior parte se reconhece como leitora regular ou boa, o que demonstra uma autoimagem relativamente positiva. Contudo, o tipo de leitura mencionada revela preferência por textos curtos, fragmentados e multimodais, alinhados à cultura digital contemporânea. Há discrepâncias entre a autoavaliação e a efetiva prática leitora, o que pode sugerir limitações na metacognição dos estudantes sobre o próprio processo de leitura, aspecto discutido por Solé (1998) ao tratar das estratégias de compreensão.

Na terceira categoria, referente à percepção das dificuldades de leitura e escrita, emergiram relatos sobre obstáculos na interpretação de textos extensos, na identificação de informações implícitas e na organização das ideias ao escrever. Essas dificuldades, recorrentes em diferentes respostas, sugerem fragilidades relacionadas à leitura inferencial e à produção textual, aspectos também identificados por Koch e Elias (2006) na análise do desempenho de estudantes do ensino fundamental. Em contrapartida, alguns estudantes afirmaram não possuir dificuldades, embora suas justificativas indiquem limitações, o que reforça a hipótese de lacunas metacognitivas.

A quarta categoria refere-se às práticas escolares percebidas como mais significativas para a aprendizagem. As respostas demonstram predominância de um modelo transmissivo, centrado na figura da professora e na explicação oral dos conteúdos. Atividades como leitura compartilhada e uso do livro didático aparecem associadas à aprendizagem, mas são mencionadas de forma menos frequente do que a exposição dialogada. Há poucas referências a práticas colaborativas ou metodologias ativas, o que aponta para um cenário pedagógico ainda baseado na centralidade do docente, em contraste com as abordagens contemporâneas de ensino de língua, que valorizam a participação ativa do estudante (Rojo, 2009).

Por fim, a quinta categoria reúne as expectativas dos estudantes sobre possíveis ações que poderiam despertar maior interesse pela leitura. As sugestões incluem oferta de livros alinhados às preferências dos alunos, incorporação de gêneros variados, desenvolvimento de atividades criativas e uso de temas próximos à realidade juvenil. Paralelamente, alguns estudantes destacam a necessidade de explicações mais individualizadas, evidenciando a valorização de um

acompanhamento mais próximo. Essas expectativas dialogam com concepções de leitura como prática social, nas quais a diversidade textual e a interação desempenham papel significativo na constituição do sujeito leitor (Bakhtin, 2003).

De modo geral, os resultados indicam que, embora os estudantes reconheçam a importância da leitura e demonstrem algum nível de engajamento, persistem dificuldades relacionadas à compreensão e à produção textual que demandam atenção pedagógica. As percepções sobre as práticas escolares revelam a manutenção de um modelo de ensino tradicional, enquanto as expectativas expressas apontam para o desejo de experiências mais dinâmicas, criativas e próximas do universo cultural dos jovens. A análise confirma a complexidade que envolve a formação leitora e ressalta a necessidade de estratégias de ensino que ampliem a autonomia, a participação e o desenvolvimento das habilidades interpretativas.

## 4.2 Intervenção pedagógica

O corpus analítico constituiu-se pelos registros do diário de campo, pelas produções textuais dos estudantes e pelas observações realizadas durante as atividades desenvolvidas nas rotações por estações.

Na fase de pré-análise, procedeu-se à leitura flutuante dos registros, com o objetivo de identificar recorrências temáticas relacionadas à participação, ao engajamento e às formas de apropriação dos gêneros discursivos trabalhados. A partir desse movimento inicial, definiram-se categorias de análise que orientaram a exploração do material, a saber: (i) engajamento e participação dos estudantes nas atividades; (ii) apropriação de características dos gêneros discursivos; (iii) interação, mediação e negociação de sentidos; e (iv) desafios persistentes no processo de leitura e escrita.

No que se refere à categoria **engajamento e participação**, os dados indicam aumento progressivo do envolvimento dos estudantes ao longo das 20 horas/aula da intervenção, especialmente nas atividades que articularam linguagem verbal, imagem e recursos digitais. Tal recorrência aparece tanto nos registros do diário de campo quanto nas produções coletivas, sinalizando que a organização por estações favoreceu maior circulação da palavra e participação ativa, em consonância com propostas que consideram a multiplicidade de linguagens nas práticas de letramento (Rojo, 2012).

A categoria **apropriação de características dos gêneros discursivos** evidencia movimentos distintos conforme o gênero trabalhado. Nas histórias em quadrinhos, observa-se familiaridade prévia com elementos constitutivos do gênero, como balões, onomatopeias e enquadramentos, embora persistam dificuldades relacionadas à progressão temática e à coesão entre os quadros. Nos contos, os registros apontam resistência inicial à leitura de textos mais extensos, seguida de maior engajamento a partir das discussões mediadas, refletindo avanços na organização da sequência narrativa, ainda que com limitações recorrentes de coesão e pontuação (Menegassi, 2010; Geraldi, 2011). Já nas fanfics, destaca-se a apropriação do caráter interventivo do gênero, com produções que exploram universos narrativos conhecidos, ao mesmo tempo em que revelam desafios quanto à coerência interna e à manutenção das características do texto-fonte (Jenkins, 2009). No haicai, a análise aponta um deslocamento do estranhamento inicial para experimentações mais conscientes da síntese poética e da construção de imagens, ainda que com irregularidades formais, conforme discutido por Leminski (2013).

A categoria **interação, mediação e negociação de sentidos** evidencia que a circulação entre as estações e as atividades colaborativas favoreceram momentos de diálogo, tomada de decisões coletivas e construção compartilhada de sentidos. Esses aspectos aparecem de forma recorrente nos registros, aproximando-se da perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1998), segundo a qual a aprendizagem se constitui nas relações sociais mediadas.

Por fim, a categoria **desafios persistentes** reúne elementos que atravessam todo o corpus, como a heterogeneidade da turma, as diferenças de ritmo de aprendizagem e as limitações materiais do contexto escolar. Esses fatores não são tratados como obstáculos isolados, mas como dimensões constitutivas da prática pedagógica investigada, exigindo ajustes contínuos no planejamento e na mediação, conforme discutido por Fonseca (2009).

Dessa forma, a análise de conteúdo permitiu não apenas descrever os resultados da intervenção, mas interpretar os processos formativos mobilizados ao longo da proposta, articulando os dados empíricos às categorias analíticas construídas e ao referencial teórico adotado.

### 4.3 O antes e o depois da intervenção pedagógica: um comparativo

A partir da caracterização inicial do 7.º ano, realizada por meio do questionário diagnóstico e da análise das respostas em categorias temáticas, e dos dados produzidos ao longo da intervenção em Rotação por Estações, torna-se pertinente estabelecer uma leitura comparativa entre esses dois momentos. Inspirada na proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011), esta subseção articula indicadores quantitativos e qualitativos para evidenciar deslocamentos nas competências leitoras e escritoras dos estudantes, bem como nas atitudes em relação à leitura e à escrita.

A comparação entre o cenário inicial, diagnosticado antes da intervenção pedagógica, e os dados produzidos ao final da proposta metodológica, sistematizada no Quadro 5, permite identificar deslocamentos nas práticas de linguagem desenvolvidas pela turma.

Quadro 5 – Antes e depois da intervenção pedagógica

<b>Indicadores</b>	<b>Antes da intervenção</b>	<b>Depois da intervenção</b>
Leitura fluente em voz alta	18	27
Leitura hesitante em voz alta	11	2
Recusa em ler em voz alta	9	0
Realizar inferências simples em textos narrativos	14	29
Localizar informações explícitas no texto	18	28
Entusiasmo pelas atividades de leitura	12	29
Produção de textos em todos os gêneros propostos	18	29

Fonte: Autora (2025).

No que se refere à leitura em voz alta, observa-se aumento de 18 para 27 estudantes com leitura fluente, acompanhado de redução de 11 para 2 alunos com leitura hesitante e do desaparecimento das recusas em ler perante a turma (de 9 para 0). Esse movimento indica não apenas um avanço no desempenho de parte significativa da turma, mas também uma mudança na disposição dos estudantes para se expor diante dos colegas, aspecto que Fonseca (2009) relaciona à oferta de

situações de leitura mediadas em contextos de apoio, cooperação e acompanhamento próximo do professor. Ainda assim, o fato de dois estudantes não terem atingido o patamar de fluência, esperado ao final da intervenção pedagógica, evidencia que há limites quando se trabalha em um período relativamente curto e com um grupo heterogêneo, exigindo, para esses casos, ações mais prolongadas e, possivelmente, mais individualizadas.

Em relação à compreensão, verifica-se crescimento no número de estudantes que afirmam conseguir realizar inferências simples em textos narrativos (de 14 para 29) e localizar informações explícitas (de 18 para 28). Esses dados sugerem que as atividades propostas nas rotações por estações contribuíram para o desenvolvimento de estratégias de leitura que vão além da decodificação, aproximando-se da perspectiva de leitura como processo interativo e inferencial defendida por Solé (1998) e Kleiman (2004). Embora permaneçam estudantes que ainda apresentam dificuldades, o movimento geral indica ampliação do repertório de procedimentos de leitura, coerente com propostas que valorizam a discussão em grupo e a negociação de sentidos (Koch; Elias, 2010).

Outro aspecto relevante é o aumento do entusiasmo declarado pelos estudantes em relação às atividades de leitura, que passa de 12 para 29 alunos, totalizando toda a turma. Esse dado dialoga com a análise de Soares (2005) e Rojo (2012) sobre a importância de aproximar os textos e as práticas de leitura escolares do universo de interesses dos estudantes, por meio de gêneros discursivos como HQ, conto, fanfic e haicai, articulados à cultura digital. De modo convergente, a produção de textos em todos os gêneros propostos aumenta de 18 para 28 estudantes, o que indica que mais alunos conseguiram completar as tarefas de escrita, em sintonia com uma concepção de produção textual que envolve planejamento, escrita, revisão e reescrita em situações reais de uso (Geraldi, 2011; Menegassi, 2010).

Considerando o conjunto dos indicadores, o paralelo entre o “antes” e o “depois” sugere que a intervenção pedagógica contribuiu para ampliar a fluência e a segurança na leitura em voz alta, desenvolver estratégias básicas de compreensão e envolver um número maior de estudantes em práticas de leitura e escrita. Ao mesmo tempo, os dois estudantes que não alcançaram leitura fluente ao final do processo lembram que intervenções dessa natureza não resolvem, isoladamente, todas as dificuldades e precisam ser entendidas como parte de um percurso mais longo, o que

será retomado na conclusão, ao se discutirem os limites e as possibilidades da proposta no contexto investigado.

## 5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como propósito investigar em que medida uma intervenção pedagógica em Língua Portuguesa, organizada pela metodologia de Rotação por Estações, poderia colaborar para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em uma turma de 7.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Bagé/RS. Partiu-se de um contexto em que os estudantes manifestavam pouco interesse pelas aulas de Língua Portuguesa, insegurança diante de atividades de leitura em voz alta e dificuldades recorrentes na compreensão de textos e na produção escrita, quadro que se aproxima de diagnósticos discutidos por Fonseca (2009) e Soares (2005) a respeito dos desafios do letramento escolar no Brasil.

Ancorada em concepções de linguagem como prática social (Marcuschi, 2008; Bakhtin, 2003) e em estudos sobre letramento e multiletramentos (Kleiman, 1995; Soares, 2005; Rojo, 2012), a pesquisa articulou o trabalho com quatro gêneros discursivos – história em quadrinhos, conto, fanfic e haicai – em diálogo com as orientações da BNCC para o componente de Língua Portuguesa (Brasil, 2018). A intervenção pedagógica, de vinte horas/aula, assumiu a organização em rotações por estações, inspirada em propostas de metodologias ativas (Bacich; Moran, 2018; Souza; Rodrigues, 2019), e foi acompanhada por procedimentos de pesquisas qualitativa e quantitativa, com uso de questionários diagnóstico e avaliativo, diário de campo e produções dos estudantes, analisados à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

Do ponto de vista da pergunta de pesquisa – em que medida a Rotação por Estações pode favorecer práticas mais significativas de leitura e escrita em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental – os resultados obtidos permitem algumas respostas. No campo da leitura em voz alta, a passagem de 18 para 27 estudantes considerados fluentes, a redução de 11 para 2 leitores hesitantes e o desaparecimento das recusas em ler perante a turma sugerem mudança na relação dos alunos com a exposição pública da leitura. Fonseca (2009) relaciona esse tipo de deslocamento à oferta de situações de prática mediada, em ambientes de apoio e colaboração, o que dialoga com a dinâmica das rotações por estações, nas quais os estudantes puderam ler em grupos menores, com acompanhamento mais próximo da professora/pesquisadora.

Na compreensão de textos, o aumento do número de estudantes que afirmam conseguir localizar informações explícitas e realizar inferências simples aproxima-se da concepção de leitura como processo interativo e inferencial discutida por Solé (1998) e Kleiman (2004). As atividades de leitura e discussão em grupo realizadas nas diferentes rotações por estações favoreceram a construção compartilhada de sentidos, tal como defendem Koch e Elias (2010), ao colocar os estudantes em situação de negociar interpretações, justificar respostas e relacionar textos a experiências pessoais. Esses avanços não eliminam as dificuldades ainda presentes na turma, mas indicam que a combinação entre gêneros discursivos, próximos ao repertório dos estudantes e práticas de leitura orientadas, produziram efeitos observáveis no intervalo em que a intervenção foi desenvolvida.

No campo da escrita, as produções em HQs, contos, fanfics e haicais evidenciam ampliação da participação e da autoria. Um número maior de estudantes conseguiu concluir textos em todos os gêneros discursivos propostos, com ganhos na organização da sequência narrativa, na construção de desfechos e na exploração de recursos expressivos próprios de cada gênero. Tais movimentos dialogam com propostas de ensino de produção textual que compreendem a escrita como processo de planejamento, escrita, revisão e reescrita, em situações reais ou simuladas de uso (Geraldi, 2011; Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2010; Menegassi, 2010).

Outro resultado relevante diz respeito à dimensão afetiva e atitudinal. Os dados do questionário avaliativo indicam aumento expressivo do entusiasmo declarado pelos estudantes em relação às atividades de leitura e escrita, bem como a valorização de aulas que articulem gêneros variados, trabalho em grupo e uso de tecnologias digitais. Essa aproximação entre práticas escolares e culturas juvenis encontra respaldo nas análises de Rojo (2012), ao discutir a importância de considerar os multiletramentos na escola, e de Soares (2005), ao tratar da diferença entre “ensinar a ler e escrever” e “letrar”. A metodologia de Rotação por Estações, nesse contexto, contribuiu para reorganizar tempos, espaços e interações em sala de aula, em consonância com o que defendem Bacich e Moran (2018) e Souza e Rodrigues (2019) sobre metodologias ativas.

Em termos de contribuições, o estudo oferece um relato situado de intervenção pedagógica em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, mostrando possibilidades de articulação entre BNCC (Brasil, 2018), gêneros discursivos, cultura digital e organização da aula em rotações por estações.

O produto pedagógico elaborado (Apêndice E) – constituído por propostas de atividades distribuídas em rotações por estações, com roteiros, materiais e sugestões de avaliação – pode ser utilizado e adaptado por outros docentes da rede, funcionando como subsídio para o planeamento de atividades em que leitura, escrita e análise linguística apareçam integradas. Ao mesmo tempo, a experiência contribui para o desenvolvimento profissional da professora/pesquisadora, na medida em que mobiliza reflexão sistemática sobre o planeamento, a execução e a análise da própria prática, em diálogo com discussões sobre formação docente e articulação entre pesquisa e prática (Gatti, 2010).

A pesquisa apresenta, entretanto, limites que precisam ser reconhecidos. O tempo de realização da intervenção pedagógica foi relativamente curto, se considerado o conjunto de dificuldades de leitura e escrita acumuladas ao longo da escolarização, o que restringe o alcance dos resultados. A turma investigada é única e situada em um contexto específico, com características socioculturais próprias, o que recomenda cautela em generalizações para outras realidades. Além disso, as condições materiais da escola – disponibilidade de equipamentos, acesso à internet, organização dos espaços – interferiram nas possibilidades de uso de recursos digitais, aspecto também mencionado por Rojo (2012) ao discutir desigualdades de acesso e apropriação de tecnologias. A presença de dois estudantes que não alcançaram leituras fluentes ao final da intervenção lembra, ainda, que parte das dificuldades exige acompanhamento mais intensivo e ações pedagógicas de maior duração.

Esses limites apontam caminhos para investigações futuras. Pesquisas posteriores podem ampliar o tempo de intervenção, acompanhar turmas por períodos mais longos, envolver outros anos escolares ou comparar diferentes formas de organização da sala de aula com uso de rotações por estações. Também se mostra pertinente investigar com maior detalhe o impacto de propostas semelhantes sobre aspectos específicos da escrita, como coesão, progressão temática e escolhas lexicais, em diálogo com estudos de linguística textual aplicados ao ensino (Koch; Elias, 2010; Menegassi, 2010). Outra possibilidade consiste em explorar a formação continuada de professores de Língua Portuguesa centrada na experimentação e análise de intervenções em Rotação por Estações, aproximando universidade e escola básica, tal como discute Gatti (2010), ao tratar da relação entre produção de conhecimento e prática docente.

Nesse percurso, esta conclusão evidencia que reorganizar o trabalho pedagógico de Língua Portuguesa em torno de gêneros discursivos, de metodologias ativas e da escuta das vozes dos estudantes constitui um caminho promissor para enfrentar parte das dificuldades reiteradas em leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos não solucionam todos os problemas identificados no contexto investigado, mas sinalizam possibilidades de trabalho que podem ser retomadas, aprofundadas e reconfiguradas em outras turmas, escolas e redes de ensino, mantendo o diálogo com as demandas contemporâneas de letramento e com o compromisso de garantir aos estudantes condições de participação mais ampla nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

## REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. Analfabetismo funcional não apresenta melhora e alcança 29% dos brasileiros, mesmo patamar de 2018, aponta novo levantamento do INAF. **Ação Educativa**, 5 maio 2025. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/analfabetismo-funcional-nao-apresenta-melhora-e-alcanca-29-dos-brasileiros-mesmo-patamar-de-2018-aponta-novo-levantamento-do-inaf/>. Acesso em: 5 set. 2025.
- ALCÂNTARA, J. M. Rotação por estações de aprendizagem: uma proposta metodológica inovadora. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE PESQUISA E DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO UGB, 8., 2017, Volta Redonda. **Anais [...]**, Volta Redonda: UGB/ FERP, 2017. p. 1. Disponível em: <https://revista.ugb.edu.br/index.php/simposio/article/view/2107>. Acesso em: 5 set. 2025.
- ALMEIDA, D. R.; LIMA, C. P. Rotação por estações como metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Revista de Educação**, Santa Maria, v. 22, n. 3, p. 45–60, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/85194/66190>. Acesso em: 5 set. 2025.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE INTERVENÇÃO PRECOCE. **Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: um guia para profissionais**. Coimbra: ANIP, 2016.
- BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, Porto Alegre, 25, p. 45-47, jun. 2015. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- BACICH, L.; NETO TANZI, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In*: MORAN, J.; BACICH, L. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso, 2018.
- MORAN, J.; BACICH, L. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso, 2018.
- BAGÉ. Prefeitura Municipal de Bagé. Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. **Documento orientador curricular do território municipal de Bagé: ensino fundamental**. Bagé: PMB/SMEFP, 2022.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BANDEIRA, P. Lado a lado, bem bolado. **Nova Escola**, São Paulo, 1 abr. 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3193/lado-a-lado-bem-bolado>. Acesso em: 22 nov. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERVIAN, P. A.; CERVO, A. L. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação**: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita/Ação Educativa. São Paulo: SEB/MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 5 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgados os resultados do PISA 2022**. Brasília: MEC/INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 5 set. 2025.

BRITTO, P. L. **Fugindo da norma**. Campinas: Átomo, 1991.

CASTRO, M. G. R.; RODRIGUES, G. C.; CATARINO, G. F. C. As concepções de linguagem e seu impacto no ensino de Ciências. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 42, 23 nov. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/as-concepcoes-de-linguagem-e-seu-impacto-no-ensino-de-ciencias>. Acesso em: 21 jul. 2024.

CIASCA, S. M. Apresentação. *In*: CIASCA, S. M. (org.) **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FANDOM. Personagens da Turma da Mônica Jovem. **Revista Turma da Mônica Jovem**. [S. l.], 2025a. Disponível em: [https://turmadamonica.fandom.com/pt-br/wiki/Lista\\_de\\_personagens\\_da\\_Turma\\_da\\_M%C3%B4nica\\_Jovem](https://turmadamonica.fandom.com/pt-br/wiki/Lista_de_personagens_da_Turma_da_M%C3%B4nica_Jovem). Acesso em: 11 nov. 2025.

FANDOM. Eles cresceram! **Revista Turma da Mônica Jovem**. [S. l.], 2025b. Disponível em: [https://revista-turma-da-monica-jovem.fandom.com/pt-br/wiki/Eles\\_Cresceram!](https://revista-turma-da-monica-jovem.fandom.com/pt-br/wiki/Eles_Cresceram!) Acesso em: 22 nov. 2025.

FANFICTION.NET. Do Contra virou adulto. **FanFiction.Net**. [S. l.], 2011. Disponível em: <https://www.fanfiction.net/s/7537296/1/Do-Contra- virou-adulto>. Acesso em: 22 nov. 2025.

FERNANDES, M. **Hai-kais**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, V. Dificuldades de aprendizagem: o papel do cérebro na aprendizagem. *In*: FONSECA, V. (Org.). **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GARCEZ, L. H. do C. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 23. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LOURENÇO, T. Escolas brasileiras ainda formam analfabetos funcionais. **Jornal da USP**, São Paulo, 13 nov. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/escolas-brasileiras-ainda-formam-analfabetos-funcionais/>. Acesso em: 5 set. 2025.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/12538/9844>. Acesso em: 10 ago. 2025.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever estratégias de leitura**. São Paulo: Contexto, 2010.

LEFFA, V. **Pesquisa em linguística aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

LEMINSKI, P. **Toda poesia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MEDEIROS, V. L. C. Produto pedagógico: possibilidades. **YouTube**, 20 ago. 2020. 4min36s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lQxCLxm4X8g>. Acesso em: 05 nov. 2025.

MEIRELLES, S. Se assim é, assim será? **Nova Escola**, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://novaescola.org.br/arquivo/vem-que-eu-te-conto/>. Acesso em: 22 nov. 2025.

MELLO, T. O temporal no Amazonas. **Nova Escola**, São Paulo, 1 ago. 2004. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3175/o-temporal-no-amazonas/>. Acesso em: 22 nov. 2025.

MENEGASSI, R. J. **Leitura e ensino**. Formação de professores – EAD. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem, interação e formação do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, nº 179/180/181, p. 301-371, jan./dez.1994. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/397/166>. Acesso em: 10 out. 2025.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: MORAN, J.; BACICH, L. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018.

MOSER, D. **Aprimore o seu vocabulário**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

OLIVEIRA, Z. L. **Causas das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita**. São Paulo: Atlas, 2012.

POSSENTI, S. **Por que(não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: SEE, 2023.

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

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

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Unidade 2 – a pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOARES, C. V. C. O. **As intervenções pedagógicas em ambientes informatizados**: uma realidade a ser construída. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/7141>. Acesso em: 20 jul. 2025.

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

SOUZA, D.; RODRIGUES, Rosane Cristina. **Estações de aprendizagem**: uma proposta de organização da aula para promover protagonismo e colaboração. Curitiba: Appris, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TOKARNIA, M. Três em cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais, indica estudo. **Agência Brasil**, 5 maio 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-05/tres-cada-10-brasileiros-sao-analfabetos-funcionais-0>. Acesso em: 5 set. 2025.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WIEDEMER, M. L.; RIOS, M. (Org.). **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de português na educação básica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO**

1. Você tem acesso à internet?

( ) Sim

( ) Não

2. Se sim, onde?

( ) casa

( ) escola

( ) outro local

3. Quais dispositivos eletrônicos você tem acesso?

( ) celular

( ) Computador

( ) notebook

( ) tablet

( ) Não tem

4. Você gostaria de realizar leituras por:

( ) dispositivos eletrônicos

( ) material impresso

5. O que você lê com mais frequência?

( ) Livros

( ) Blogs

( ) Revistas

( ) Jornais

( ) História em Quadrinhos

( ) Redes sociais

( ) Outros

6. Você tem prazer pela leitura?

( ) sim

( ) não

7. Justifique sua resposta anterior

8. Quais gêneros discursivos você mais gosta?

( ) novela

( ) HQ

( ) romance

( ) propaganda

( ) resenha

( ) poema

( ) mensagem

( ) bula de remédio

( ) blog

( ) fotoblog

( ) reportagem

( ) charge

( ) fanfic

- entrevista
- conto
- crônica
- leis
- banner
- chat
- mangá
- notícia
- regras de jogo
- receita culinária
- e-mail
- fábula
- biografia
- diário
- post
- SMS de mensagem  outros

9. Quais temas você tem interesse para realizar leitura?

10. Ao realizar as leituras, em que você tem mais dificuldades?

- Atenção
- Interpretação
- Compreensão
- vocabulário (palavras desconhecidas)
- fazer uma análise crítica
- Tem problemas de visão
- Falta de conhecimento prévio
- Falta de conhecimento de mundo
- Dificuldade em se motivar para leitura
- Troca de letras
- Fazer inferências
- Fluência ou velocidade de leitura
- Entender e usar as regras de gramática (concordância, pontuação, acentuação, etc.)
- Levantar hipóteses
- Entender o que o autor quis informar
- Entender o que o texto quis informar
- Se expressar oralmente
- Outro: \_\_\_\_\_

11. Você se considera um bom leitor?

- sim
- não
- em parte

12. Há práticas de leitura em sua casa, como, por exemplo, lista de compras, recados, cartas, jornais, revistas ou material religioso?

- sim  não

13. Você tem mais facilidade em aprender:

- ouvindo as explicações do(a) professor(a)

- discutindo sobre o assunto
- realizando exercícios
- utilizando, individualmente o livro didático
- pesquisando
- jogando
- ouvindo música
- trabalhando em equipe
- sendo desafiado
- estudando individualmente
- Outro: \_\_\_\_\_

14. Você considera sua relação com a leitura:

- insatisfatória
- regular
- boa
- muito boa

15. No lugar da professora de português, o que você faria para despertar o interesse dos alunos pela leitura?

## APÊNDICE B – TALE

### TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

**Título do projeto:** Leitura e escrita em português nos anos finais do ensino fundamental  
**Pesquisador responsável:** Eliana Mendes de Medeiros  
**Pesquisador participante:** Denise Aparecida Moser  
**Instituição:** Universidade Federal do Pampa – Unipampa  
**Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar):** 53- 999572560

Prezado(a) aluno(a), você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de um estudo que tem como objetivo identificar as causas das dificuldades em leitura e escrita em português, com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Este estudo está associado às atividades de dissertação do Mestrado profissional em ensino de línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Campus Bagé, sob a orientação de sua professora Denise Aparecida Moser.

A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização da presente pesquisa. A realização do estudo é importante para divulgar e incentivar o ensino da leitura e escrita durante as aulas de português. O estudo será coordenado pela pesquisadora Eliana Mendes de Medeiros, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Unipampa.

Sua participação no estudo consiste em participar de um questionário diagnóstico e de uma sequência didática. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa. Caso aceite participar, você responderá a um questionário diagnóstico, via Google Forms, de forma on-line, à pesquisadora do projeto. O tempo de duração do questionário diagnóstico será de aproximadamente 20 minutos. Posteriormente, você participará de uma sequência didática envolvendo leitura e escrita em português, com uma carga horária de 20 horas, no turno regular, durante suas aulas de português, presencialmente, na escola onde você estuda.

Sua participação na pesquisa é voluntária, isto é, ela não é obrigatória. Você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da presente pesquisa. A participação nesta pesquisa não acarretará em nenhum custo ou compensação financeira a você ou a seus pais ou responsáveis legais. Caso haja qualquer despesa adicional, ela será de responsabilidade da pesquisadora.

Os dados do questionário diagnóstico e da sequência didática serão arquivados em arquivos digitais e somente serão acessados por esta pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e, com o fim deste prazo, será eliminado.

O benefício direto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de desenvolver a interação social; o gosto pela leitura e escrita; a potencialização da habilidade e competência em leitura e escrita em português; o compartilhamento de saberes; a expansão do vocabulário em português; o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas adequadas; e a participação em uma pesquisa voltada ao ensino de português. Assim, seu/sua filho(a) contribuirá na elaboração de um produto pedagógico planejado por esta pesquisadora, na área de concentração de Linguagem e Docência, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, Mestrado Profissional/Unipampa - campus Bagé, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Ministério da Educação.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos. Um dos riscos envolve quebra de confidencialidade pelo uso de dados, por ser on-line o questionário diagnóstico. Entretanto a pesquisadora e a orientadora se comprometem a manter o anonimato das informações. Isso vale também para a sequência didática, mesmo realizada presencialmente. Para evitar o vazamento de suas informações pessoais, esta pesquisadora também entrará em acordo com a turma, para que não compartilhe os dados obtidos durante a pesquisa. Outros riscos envolvem a possibilidade de ocorrer ansiedade e constrangimento em participar do questionário diagnóstico e sequência didática. Para evitá-los, esta pesquisadora explicará cada etapa das atividades. Se mesmo assim persistirem, conversará com a turma ou individualmente para mediar a situação ou descartar a atividade. Quanto à possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, esta pesquisadora conversará sobre eles previamente e evitará materiais didáticos que envolvam esses temas.

Esta pesquisadora também se responsabiliza por prover a melhor e mais imediata assistência possível para tratamento ao dano gerado decorrente da pesquisa, seja este atendimento proveniente da rede privada ou pública de saúde, responsabilizando-me pela sua assistência integral, frente a danos e complicações decorrentes, direta ou indiretamente da pesquisa.

Caso você, mesmo com o consentimento de seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada. O material coletado ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade da pesquisadora.

Havendo qualquer dúvida, você ou seus pais ou responsáveis poderão realizar uma ligação a cobrar para o número da coordenadora da pesquisa (53-999572560 - Eliana Mendes Medeiros).

Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com a pesquisadora. Após a finalização do estudo, os resultados da pesquisa serão apresentados aos participantes em roda de conversa, em turno regular, em sua sala de aula, durante a aula de português, presencialmente.

Diante do que foi descrito acima, convido você a participar da pesquisa “Leitura e escrita em português nos anos finais do ensino fundamental”, assinando este termo.

Nome completo do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) aluno: \_\_\_\_\_

Nome do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_

Bagé, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 8025, (55) 3911 0202. E-mail: cep@unipampa.edu.br

## APÊNDICE C – TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezados pais ou responsável legal pelo(a) participante deste estudo

Seu/Sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Leitura e escrita em português nos anos finais do Ensino Fundamental”, desenvolvida por Eliana Mendes de Medeiros, discente de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa/Campus Bagé, sob orientação da Professora Dra. Denise Aparecida Moser.

O objetivo central do estudo é: Investigar as causas das dificuldades em leitura e escrita em português, com alunos dos anos finais do ensino fundamental.

O convite a participação de seu/sua filho(a) se deve à preocupação da mestrandia em levantar dados quanto às causas das dificuldades enfrentadas em leitura e escrita em português, pelos discentes dos anos finais do ensino fundamental.

A participação de seu/sua filho(a) é voluntária, isto é, ela não é obrigatória. Seu/Sua filho(a) tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Seu/Sua filho(a) não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da presente pesquisa.

A participação de seu/sua filho(a) consistirá em responder a um questionário diagnóstico, via Google Forms, de forma on-line, à pesquisadora do projeto. O tempo de duração do questionário diagnóstico será de aproximadamente vinte minutos. Posteriormente, seu/sua filho(a) participará de uma sequência didática, envolvendo leitura e escrita em português, com uma carga horária de 20 horas, no turno regular, durante suas aulas de português, presencialmente, na escola onde estuda.

Esta pesquisadora analisará os dados coletados, com os quais planejará um produto pedagógico para discentes e docentes de português dos anos finais do ensino fundamental.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, os senhores ou seu/sua filho(a) poderá solicitar da pesquisadora informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste termo.

Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, seu/sua filho(a) terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Página 1 de 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Versão Bagé; de DIA de MÊS de 2024.

Rubrica pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica responsável pelo participante: \_\_\_\_\_

Rubrica participante: \_\_\_\_\_

A participação nesta pesquisa não acarretará em nenhum custo ou compensação financeira a seu/sua filho(a) ou aos senhores. Caso haja qualquer despesa adicional, ela será de responsabilidade da pesquisadora.

Os dados do questionário diagnóstico e da sequência didática serão arquivados em arquivos digitais e somente serão acessados por esta pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e, com o fim deste prazo, será eliminado.

O benefício direto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de desenvolver a interação social; o gosto pela leitura e escrita; a potencialização da habilidade e competência em leitura e escrita em português; o compartilhamento de saberes; a expansão do vocabulário em português; o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas adequadas; e a participação em uma pesquisa voltada ao ensino de português. Assim, seu/sua filho(a) contribuirá na elaboração de um produto pedagógico planejado por esta pesquisadora, na área de concentração de Linguagem e Docência, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, Mestrado Profissional/Unipampa - campus Bagé, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Ministério da Educação.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes. Um dos riscos envolve quebra de confidencialidade pelo uso de dados, por ser on-line o questionário diagnóstico. Entretanto a pesquisadora e a orientadora se comprometem a manter o anonimato das informações. Isso vale também para a sequência didática, mesmo realizada presencialmente. Para evitar o vazamento das informações pessoais de seu/sua filho(a), esta pesquisadora também entrará em acordo com a turma, para que não compartilhe os dados obtidos durante a pesquisa. Outros riscos envolvem a possibilidade de ocorrer ansiedade e constrangimento em participar do questionário diagnóstico e sequência didática. Para evitá-los, esta pesquisadora explicará cada etapa das atividades. Se mesmo assim persistirem, conversará com os sujeitos investigados coletiva ou individualmente para mediar a situação ou descartar a atividade. Quanto à possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, esta pesquisadora conversará sobre eles previamente e evitará materiais didáticos que envolvam esses temas.

Esta pesquisadora também se responsabiliza por prover a melhor e mais imediata assistência possível para tratamento ao dano gerado decorrente da pesquisa, seja este atendimento proveniente da rede privada ou pública de saúde, responsabilizando-se pela assistência integral de seu/sua filho(a), frente a danos e complicações decorrentes, direta ou indiretamente da pesquisa.

Após o término desta pesquisa, seu/sua filho(a) receberá os resultados em roda de conversa, em turno regular, em sua sala de aula, durante a aula de português, presencialmente.

Este TCLE é redigido em duas vias, sendo uma para os senhores e outra para a pesquisadora. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo representante legal do participante desta pesquisa e pela pesquisadora responsável. O termo apresentado deve, preferencialmente, conter local destinado à inserção das referidas rubricas – pesquisador e participante.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos

Página 2 de 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Versão Bagé; de DIA de MÊS de 2024.

Rubrica pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica responsável pelo participante: \_\_\_\_\_

Rubrica participante: \_\_\_\_\_

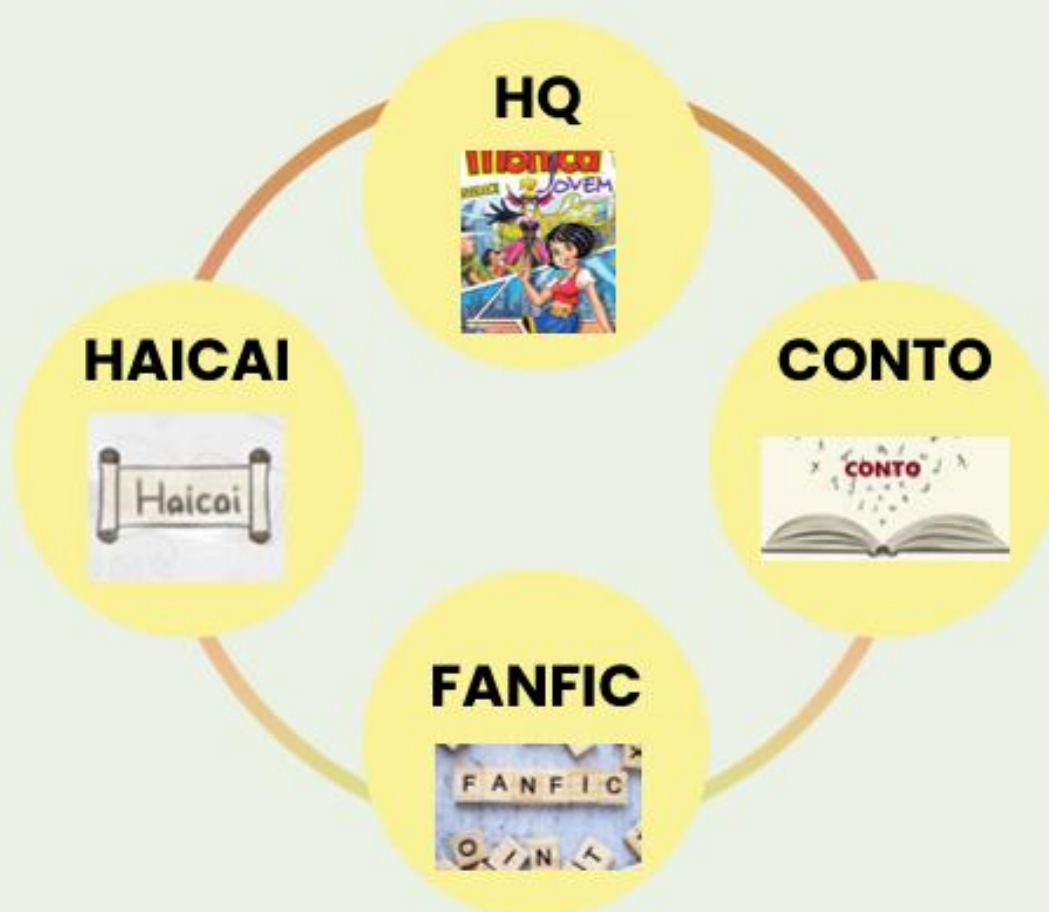
## APÊNDICE D – REGISTRO DA MOSTRA DAS PRODUÇÕES ESCRITAS NA ESCOLA





APÊNDICE E – CAPA DO PRODUTO PEDAGÓGICO<sup>4</sup>

# Rotação por Estações no ensino de Português: uma proposta em leitura e escrita para o 7.º ano



**ELIANA MENDES DE MEDEIROS**

<sup>4</sup> O Produto Pedagógico na íntegra está disponível no Repositório Institucional da Unipampa: <https://repositorio.unipampa.edu.br/home>.

**ANEXO**

## ANEXO A – PARECER CEP

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PAMPA -  
UNIPAMPA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Leitura e escrita em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II: uma intervenção pedagógica

**Pesquisador:** Eliana Mendes de Medeiros

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 80857324.6.0000.5323

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.276.769

#### Apresentação do Projeto:

Através da experiência em sala de aula, ministrando a disciplina de Português dos anos finais do ensino fundamental, esta pesquisadora possui uma inquietação quanto às habilidades de leitura e escrita de forma eficiente por parte dos estudantes. Nessa perspectiva, pretende-se investigar as causas das dificuldades em leitura e escrita em português nos anos finais do ensino fundamental. Como percurso metodológico de pesquisa, far-se-á uma pesquisa bibliográfica. Posteriormente aplicar-se-á uma pesquisa-ação, com uma intervenção pedagógica, em uma turma com 26 alunos, em uma escola municipal de Bagé, RS. A avaliação diagnóstica, através de um questionário, será um instrumento de coleta de dados para verificar as dificuldades de leitura e escrita desse público-alvo, com a faixa etária entre 12 a 16 anos. Pretende-se aplicar, posteriormente, uma sequência didática de leitura e escrita, com uma carga horária de 20 horas/aula, presencialmente, em turno regular, nas aulas de português. Dessa forma, espera-se contribuir para amenizar as dificuldades em leitura e escrita em língua portuguesa desses estudantes e, com o produto pedagógico resultante da sequência didática aplicada, atender discentes e docentes dos anos finais do ensino fundamental.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

**Endereço:** BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

**Bairro:** Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

**UF:** RS **Município:** URUGUAIANA

**Telefone:** (55)3911-0202

**E-mail:** cep@unipampa.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PAMPA -  
UNIPAMPA



Continuação do Parecer: 7.276.769

Investigar as causas das dificuldades em leitura e escrita em português, com alunos dos anos finais do ensino fundamental, em uma escola municipal de Bagé, RS e propor uma intervenção pedagógica.

**Objetivo Secundário:**

- Sondar as dificuldades de leitura e escrita em português dos sujeitos investigados;
- Aplicar uma sequência didática de leitura e escrita em português com os sujeitos investigados;
- Propor um produto pedagógico que possa atender discentes com dificuldades em leitura e escrita em português e também docentes de português dos anos finais do ensino fundamental.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Ansiiedade e constrangimento em participar do questionário e sequência didática: para evitá-los, esta pesquisadora explicará cada etapa das atividades. Se mesmo assim persistirem, conversará com os sujeitos investigados coletiva ou individualmente para mediar a situação ou descartar a atividade. Possibilidade de vazamento de informações pessoais: para evitá-la, esta pesquisadora orientará os discentes quanto à necessidade de não compartilharem os dados realizados durante a pesquisa, explicitado no TCLE e no TALE. Possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano: para evitar esses danos, esta pesquisadora conversará sobre eles previamente e evitará materiais didáticos que envolvam esses temas, os quais serão explicitados no TCLE e no TALE.

**Benefícios:**

Interação social; Gosto pela leitura e escrita em língua portuguesa; Potencialização da habilidade e competência em leitura e escrita em língua portuguesa; Compartilhamento de saberes; Expansão do vocabulário em língua portuguesa; Uso de estratégias cognitivas e metacognitivas adequadas; e a participação em uma pesquisa voltada ao ensino de português; Contribuição à área de Linguística Aplicada.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estudo unicêntrico e nacional. Terá 26 participantes incluídos no Brasil. Apresenta financiamento próprio. Previsão de coleta de dados: 04/11/2024.

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa CEP: 97.501-970

UF: RS Município: URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PAMPA -  
UNIPAMPA



Continuação do Parecer: 7.276.769

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2309398.pdf	23/11/2024 15:47:55		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO EP7232993.pdf	23/11/2024 15:44:16	Eliana Mendes de Medeiros	Aceito
Outros	cartaresposta2assinado.pdf	23/11/2024 15:42:44	Eliana Mendes de Medeiros	Aceito
Outros	Coparticipanteassinada.pdf	23/11/2024 15:40:09	Eliana Mendes de Medeiros	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEcorreto.pdf	23/11/2024 15:37:42	Eliana Mendes de Medeiros	Aceito
Outros	termodeconfidencialidadeassinado.pdf	31/10/2024 06:25:56	Eliana Mendes de Medeiros	Aceito
Outros	Termodeassentimentodomenor.pdf	31/10/2024 06:24:58	Eliana Mendes de Medeiros	Aceito
Outros	cartarespostaapendenciasatualassinado.pdf	31/10/2024 06:21:43	Eliana Mendes de Medeiros	Aceito
Parecer Anterior	PBPARECERCONSUBSTANCIADOCEP6942313.pdf	31/10/2024 06:20:21	Eliana Mendes de Medeiros	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoNOVAassinada.pdf	31/10/2024 06:13:01	Eliana Mendes de Medeiros	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoEliana.docx	17/05/2024 16:19:26	Eliana Mendes de Medeiros	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

URUGUAIANA, 09 de Dezembro de 2024

Assinado por:

Karina Sanches Machado d Almeida  
(Coordenador(a))

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa CEP: 97.501-970

UF: RS Município: URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br