



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Viviane Caline de Souza Pinheiro

**PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS:
ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Maceió – AL
2021

Viviane Caline de Souza Pinheiro

**PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS:
ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a conclusão do Mestrado em Educação, orientada pela Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos.

Maceió – AL
2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

P654p Pinheiro, Viviane Caline de Souza.

Práticas de leitura na perspectiva dos multiletramentos: rotação por estações no ciclo de alfabetização / Viviane Caline de Souza Pinheiro. – 2021.

151 f. : il., figs. e tabs. color.

Orientadora: Adriana Cavalcanti dos Santos.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 132-140.

Apêndices: f. 141-151.

1. Rotação por estações. 2. Leitura (Ensino fundamental). 3. Ciclo de alfabetização. 4. Multiletramentos. 5. Ensino híbrido. I. Título.

CDU: 372.41



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: ROTAÇÃO POR
ESTAÇÕES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

VIVIANE CALINE DE SOUZA PINHEIRO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 29 de janeiro de 2021.

Banca Examinadora:

Adriana Cavalcanti dos Santos

Prof^ª. Dr^ª. ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS (UFAL)

Orientador

Fernando S. Pimentel

Prof. Dr. FERNANDO SILVIO CAVALCANTE PIMENTEL (UFAL)

Examinador(a) Interno(a)

Juscelino Francisco do Nascimento

Prof. Dr. JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO (UFPI)

Examinador(a) Externo(a)

AGRADECIMENTOS

Tem-se a ideia de que a trajetória acadêmica, a qual nos leva à escrita da dissertação, é um percurso triste e solitário. No entanto, são as nossas escolhas que definem a forma como iremos caminhar e vivenciar todo esse processo. Não foi fácil, na verdade nunca é, mas sei que o fiz da melhor forma. Construí aos poucos, em pequenos passos, mas sempre consciente de que poderia fazer a diferença em algum lugar e para alguém. E só fui capaz porque estive sempre ao lado de pessoas incríveis e maravilhosas que me abraçaram e me confortaram em todo momento.

Assim, inicio agradecendo a Deus que me fez e me deu sabedoria para alcançar meus propósitos, que escolheu uma família mais que perfeita para mim, que me acolhe sempre que preciso. A distância que se faz presente atualmente entre nós só me dá a certeza do quanto os amo e os quero bem, e por isso agradeço ao meu pai por ser ouvinte de minhas lamúrias e aflições, e que sempre diz as palavras que preciso ouvir. À minha mãe, que fez da minha infância uma base forte e me lapidou com seu carinho, sua bondade e suas comidas que me nutrem de lembranças felizes. À minha irmã que em meio às suas palavras duras e sinceras me motivaram a buscar a racionalidade da vida e que me fizeram ser quem sou, ainda com imperfeições, mas uma pessoa eternamente grata e feliz.

Agradeço ao meu sogro pelas boas lembranças de nossas viagens sem rumo, e das palavras amigas. À minha sogra pelos cafezinhos no final da tarde e do amor incondicional com seus filhos e comigo. Ao meu marido que decidiu percorrer junto a mim o caminho da vida e vem sendo desde muito tempo minha fortaleza, que está sempre ao meu lado, mesmo que seja só para ficar perto e que me deu todo o apoio para a conclusão dessa etapa compreendendo os momentos que eu tinha que ficar um pouco mais distante, mas ele sempre se fez presente, fosse com um copo de água ou um sorriso. Serei sempre grata à família que escolhi para amar e ser amada.

Agradeço às amigas (Ana Paula, Ita, Joyce, Manu, Marcilane, Michelle e Waleska) que fiz durante a graduação e pelos bons momentos vividos depois dela, momentos esses que nos relembram a importância de ser querido na vida de alguém. Agradeço à turma de 2019 do mestrado que se mostrou tão querida durante os momentos em que cursamos disciplinas, em especial a Sara que estava sempre disponível para ouvir meus lamentos e reclamações e, principalmente, para tirar minhas dúvidas e conversar sobre a vida. Sua presença nesse caminho trouxe leveza para a escrita da dissertação. Serei eternamente grata por sua amizade.

Agradeço imensamente aos amigos da vida (Cláudia, Dudu, Flávio, Keyla, Maninho e Thalys) que me proporcionaram bons momentos para rir e me divertir quando as coisas pareciam não dar certo. Um agradecimento especial para a Kelly e a Carla, que me motivaram para fazer a seleção, foram meu suporte para conseguir ser aprovada e me mostraram que com determinação somos capazes de conquistar o mundo. Saibam que vocês são jóias preciosas em minha vida.

Agradeço aos componentes da banca, os professores doutores, Juscelino Francisco do Nascimento e Fernando Silvio Cavalcante Pimentel, pelo olhar atento ao texto com a preocupação de melhorar minha escrita e contribuir para minha formação. Ao professor Fernando Silvio Cavalcante Pimentel, também agradeço seu cuidado e rigor na coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação e pelos momentos de aprendizagem em sua disciplina.

Um agradecimento mais que especial para a professora regente da turma em que a pesquisa foi realizada, pelo seu companheirismo e apoio durante todo o processo. Aos alunos participantes da intervenção, pois, sem eles, a pesquisa não teria sido realizada, serei eternamente grata e jamais os esquecerei.

Por fim, agradeço aos membros do grupo de pesquisa GELLITE (Fernanda, Jânio, José Nogueira, Nádson e Wilton) por terem feito parte de bons momentos e pela felicidade de sermos um grupo tão unido e perfeito, realmente não existe grupo melhor para fazer parte. Agradeço a melhor orientadora que já existiu no mundo, professora Adriana Cavalcanti dos Santos. Temos caminhado juntas desde a graduação e sou eternamente grata por tudo que me ensinou e compartilhou, a sua presença em minha vida fez uma enorme diferença, gratidão por tudo.

RESUMO

Com o intuito de problematizar o uso de recursos tecnológicos no contexto escolar, esta dissertação teve como proposta realizar uma intervenção a partir do modelo de rotação por estações, tendo em vista a necessidade de aproximar os alunos de situações de uso da leitura e da escrita que fizessem parte do seu cotidiano e que são perpassadas pela presença das tecnologias digitais. Nesse contexto, problematizou-se: Quais conhecimentos linguísticos em textos multimodais os alunos do ciclo de alfabetização, na perspectiva dos multiletramentos, mobilizam durante as práticas de leitura em estações rotacionais? O objetivo geral consistiu em analisar as práticas de leitura de textos multimodais na perspectiva dos multiletramentos no ciclo de alfabetização em estações rotacionais. Tratou-se de uma investigação qualitativa no viés de uma pesquisa-intervenção. Realizada com uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental e desenvolveu-se mediante três etapas: a) sessão de conversa com a professora e a diretora da escola; b) observações das práticas de leitura da professora; c) intervenção com a turma a partir do modelo de estações rotacionais. Nos resultados destacou-se que: o modelo de rotação por estações permitiu que os alunos vivenciassem uma variedade de textos multimodais; a perspectiva dos multiletramentos mostrou-se relevante no que diz respeito aos conhecimentos prévios dos alunos e aos usos das tecnologias; os conhecimentos linguísticos nas práticas de leitura de textos impressos e/ou digitais foram mobilizados a partir do reconhecimento de signos semióticos (imagens, sons, letras em movimentos) e também da habilidade de leitura de textos impressos multimodais; a interatividade com o computador e o celular promoveu maior engajamento dos alunos durante as estações rotacionais; nas estações rotacionais os grupos apresentaram maior cooperação do que colaboração.

Palavras-chave: Leitura. Multiletramentos. Ensino Híbrido. Ciclo de Alfabetização.

ABSTRACT

In order to problematize the use of technological resources into school context, the dissertation proposed to carry out an intervention making use of the station rotation model, considering the need of bringing students closer to situations of use of reading and writing that they did part of their daily lives, which are pervaded by the presence of digital technologies. Considering this context, we proposed the following question: in the perspective of multiliteracies and making use of multimodal texts, which linguistic knowledge is mobilized by students from the literacy cycle during the reading practices in the stations? The general aim was consist in analysing the reading practices of multimodal texts, through the perspective of the multiliteracies into the literacy [*alfabetização*] cycle in the stations. Was developed based on a qualitative investigation, in the terms of a research-intervention. Carried out with a group of students from the second year of high school, executed in three phases: a) a conversational moment with the teacher and the school principal; b) observations of reading practices adopted by the teacher; c) an intervention in the group using the station rotation model. The results found highlighted that: the station rotation model allowed students to experience a range of multimodal texts; the multiliteracies was found to be relevant, which concerns the students' previous background and the usage of technology. the linguistic knowledge into the reading practices using printed and/or digital texts were mobilized from the acknowledgement of semiotic signs (imagens, sounds, letters in movement), as well as from the reading skills related to multimodals printed texts; the interactivity with the computer and the mobile phone promoted a major students engagement during the stations; into the stations, the groups presented a major cooperation than collaboration.

Key-words: Reading. Multiliteracies. Blended Learning. Literacy Cycle.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
APP	Aplicativo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GELLITE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TD	Tecnologias Digitais
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Modelos de ensino híbrido.....	56
Figura 2	Funcionamento do modelo de rotação por estações.....	59
Figura 3	Propostas de leitura dos gêneros discursivos nas estações de aprendizagem 1.....	87
Figura 4	Mortalidade das abelhas por região do Brasil.....	88
Figura 5	<i>Layout</i> do aplicativo Abelha App.....	93
Figura 6	Estação 1.....	96
Figura 7	Frase síntese do grupo 1.....	99
Figura 8	Rótulo ilustrativo e quadro para preenchimento das informações.....	100
Figura 9	Atividade dos rótulos do grupo 1.....	103
Figura 10	Atividade da pesquisa no computador	105
Figura 11	<i>Layout</i> do aplicativo móvel.....	106
Figura 12	Frase síntese do gráfico pelo grupo 2.....	112
Figura 13	Atividade da pesquisa no computador.....	115
Figura 14	Frase síntese do gráfico pelo grupo 3.....	118
Figura 15	Atividade dos rótulos do grupo 3.....	120
Figura 16	Atividade dos rótulos do grupo 4.....	122
Figura 17	Atividade da pesquisa no computador.....	124
Figura 18	Frase síntese do gráfico pelo grupo 4.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Síntese de dissertações e teses.....	50
Tabela 2	Pilares do Ensino Híbrido.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Instrumentos da pesquisa.....	68
Quadro 2	Síntese das práticas de leitura observadas.....	78-79
Quadro 3	Gêneros discursivos lidos.....	82-83
Quadro 4	Perguntas da estação – gráfico.....	88
Quadro 5	Itens para leitura dos rótulos.....	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PRÁTICAS DE LEITURA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS.....	18
1.1 Leitura e escrita no ciclo de alfabetização: pressupostos teóricos e discursos documentais	19
1.2 Leitura e conhecimentos prévios do leitor.....	24
1.3 Concepções de letramento nos documentos oficiais	25
1.4 Multiletramentos e gêneros do discurso	27
1.5 Estratégias de leitura em contextos de multimodalidades	36
2 O ENSINO HÍBRIDO E SUAS PROPOSIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM.....	45
2.1 Metodologias ativas: perspectivas de pesquisa e de aprendizagem	45
2.2 O ensino híbrido e seus modelos: proposições de aprendizagem.....	48
2.3 O modelo por estações rotacionais: relação entre ensino e aprendizagem.....	56
2.3.1 Interação e interatividade: mediações com o uso de recursos tecnológicos	58
2.3.2 Cooperação e colaboração: perspectivas das atividades em grupo	60
3 PERCURSO METODOLÓGICO	62
3.1 Pesquisa qualitativa: delineamentos de uma pesquisa-intervenção.....	62
3.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	64
3.3 Cenário da pesquisa	66
3.3.1 Sessão conversa com a professora e a diretora	67
3.3.2 Observações da turma	68
3.3.3 Proposta de intervenção com as estações rotacionais	68
3.3.4 Lócus da pesquisa.....	70
3.3.5 Participantes da pesquisa.....	71
3.3.5.1 A professora	71
3.3.5.2 Os alunos	72
3.4 Categorias de análise	73
3.5 Análise dos dados	73
3.6 Desenvolvimento da pesquisa	74
3.6.1 Observação das práticas de leitura	74
3.6.2 Rotação por estações: planejamento da sequência didática	81
3.6.2.1 Rotacionando as estações: planejando a intervenção.....	82
3.6.2.1.1 Estação 1	83
3.6.2.1.2 Estação 2	86
3.6.2.1.3 Estação 3	87

3.6.2.1.4 Estação 4	88
4 ESTAÇÕES ROTACIONAIS: PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA	90
4.1 Análise da intervenção.....	90
4.1.1 Primeiro grupo: práticas de leitura em estações rotacionais	90
4.1.1.1 Estação – gráfico	90
4.1.1.2 Estação – rótulo.....	95
4.1.1.3 Estação - <i>Google</i>	98
4.1.1.4 Estação – aplicativo.....	101
4.1.2 Segundo grupo: práticas de leitura em estações rotacionais	103
4.1.2.1 Estação – aplicativo.....	103
4.1.2.2 Estação – gráfico	106
4.1.3 Terceiro grupo: práticas de leitura em estações rotacionais.....	108
4.1.3.1 Estação – <i>Google</i>	108
4.1.3.2 Estação – aplicativo.....	111
4.1.3.3 Estação – gráfico	112
4.1.3.4 Estação – rótulo	114
4.1.4 Quarto grupo: práticas de leitura em estações rotacionais	116
4.1.4.1 Estação – rótulo	116
4.1.4.2 Estação – <i>Google</i>	118
4.1.4.3 Estação – aplicativo.....	120
4.1.4.4 Estação – gráfico	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	141
Apêndice A: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) em caso de menor de idade.....	141
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	144
Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis de Alunos Menores de Idade	147
Apêndice D – Sequência didática (O maravilhoso mundo das abelhas).....	150

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre os processos que envolvem a alfabetização no contexto de aprendizagem da língua escrita iniciou-se durante a minha graduação em Pedagogia, ao me deparar com a disciplina de Alfabetização e Letramento. A partir dela, vivenciei experiências de monitoria e pesquisas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC): sobre a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional da Alfabetização e suas discussões em torno da leitura e da escrita, as quais me provocaram inquietações quanto aos níveis de leitura e escrita apresentados pelos alunos durante as avaliações em larga escala, tal como a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (BRASIL, 2013), que se tornou objeto de pesquisa em meu Trabalho de Conclusão de Curso, pelo qual, me permitiu evidenciar as problemáticas quanto aos resultados de leitura em Alagoas (PINHEIRO; SANTOS, 2018).

Discutir sobre alfabetização sempre fez parte de minha trajetória acadêmica e, por isso, o objeto de pesquisa desta dissertação de mestrado apresentou a mesma preocupação quanto aos processos que envolvem a aprendizagem da língua escrita. O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar as práticas de leitura de textos multimodais, na perspectiva dos multiletramentos, no ciclo de alfabetização em estações rotacionais.

Nesse contexto, destacou-se a problemática: Quais conhecimentos linguísticos em textos multimodais os alunos do ciclo de alfabetização na perspectiva dos multiletramentos mobilizam durante as práticas de leitura em estações rotacionais? De acordo com a hipótese levantada, apontou-se que as práticas de leitura nos contextos das estações rotacionais contribuem significativamente para o processo de alfabetização e letramento, tendo em vista a não linearidade em textos multimodais e a interação entre os grupos na perspectiva dos multiletramentos, assim, preocupa-se em promover novas perspectivas para a sala de aula no que envolve o processo de alfabetização¹.

Com isso, desdobrando-se nos objetivos específicos de pesquisa mediante a análise da intervenção: 1) identificar a relevância dos multiletramentos para o desenvolvimento das competências de leitura em textos multimodais; 2) investigar como a interação e a interatividade são percebidas diante do modelo de ensino híbrido; e 3) analisar a presença de cooperação e colaboração durante as estações realizadas em grupo.

¹ Compreendendo que o ciclo de alfabetização equivale do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013a; BRASIL, 2014).

O recorte da pesquisa procurou dialogar acerca dos conhecimentos linguísticos em textos multimodais mobilizados na perspectiva dos multiletramentos pelos alunos nas práticas de leitura, entendendo a relevância da escrita no processo de alfabetização. Entretanto, o interesse em pesquisar sobre alfabetização com ênfase nos processos de leitura advém dos preocupantes índices de alfabetização no Brasil. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) divulgou a taxa de analfabetismo no Brasil de jovens com 15 anos ou mais em 2019 tendo um percentual de 6,6%, enquanto na região Nordeste esse número dobra para 13,9%, apresentando assim, valores que ainda chamam atenção.

Da mesma forma, podem ser analisados dados da Avaliação Nacional da Alfabetização em 2016 (BRASIL, 2013b), que apontam os níveis de leitura no Brasil, cerca 13%, em relação às crianças que se apropriaram da leitura, isto é, aprenderam a ler efetivamente e a fazer uso dessa leitura em contextos sociais. Em Alagoas essa porcentagem cai para pouco mais de 3%. Com isso, pressupõe-se uma necessidade emergente em pesquisar a respeito dos processos que envolvam as práticas de leitura na sala de aula, destaca-se que aproximadamente 97% dos alunos do ciclo de alfabetização encontram-se com dificuldades no seu processo de apropriação da leitura. Tendo em vista os referidos índices, pontua-se o desenvolvimento de pesquisas sobre o foco na alfabetização.

Assim, propôs-se uma pesquisa a partir da metodologia de ensino híbrido pelo modelo de rotação por estações (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), enfatizando as competências² linguísticas apresentadas nos textos multimodais na perspectiva dos multiletramentos. Esta pesquisa foi uma investigação qualitativa (SAMPIERI, COLLADO; LÚCIO, 2013), com abordagem envolta em uma pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003).

A intervenção foi realizada com uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, de uma escola pública de Maceió e desenvolvida em três etapas: a) sessão de conversa com a professora e a diretora da escola; b) observações das práticas de leitura da professora; c) a intervenção com a turma a partir do modelo de estações rotacionais. A pesquisa ocorreu na turma em que a professora participante da sessão de conversa atuava, o que caracterizou a desvinculação entre eu e a professora regente, de modo que interviria na turma apenas após o planejamento da sequência didática.

² “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 8).

A partir do estudo realizado através de dissertações e teses da CAPES³, verificou-se que as pesquisas voltadas para o Ensino Híbrido ocorrem em maior escala devido aos seus diversos modelos, entretanto, ao direcionar os estudos para as estações rotacionais, assume-se uma diminuição considerável de trabalhos que envolvem essa temática e quando especifica-se o desenvolvimento das práticas de leituras é percebida uma redução ainda mais abrupta, não sendo encontrada nenhuma pesquisa. Entretanto, cabe destacar algumas pesquisas que norteiam o Ensino híbrido ou modelo de estações rotacionais com o intuito de apresentar propostas que articulam as TD no contexto educacional.

Martins (2018) objetivou em sua pesquisa analisar as contribuições da gamificação dentro de uma perspectiva híbrida de ensino na qual os alunos do Ensino Superior realizavam atividades no contexto da sala de aula e fora dela, sobre o enfoque de uma aprendizagem significativa. Silva (2019) propôs como objetivo identificar as propostas teórico-metodológicas do Ensino Híbrido que pudessem contribuir para o processo de avaliação do ensino e aprendizagem, em uma perspectiva formativa de avaliação considerando a imersão das tecnologias no cenário escolar.

No que concerne as pesquisas a respeito das estações rotacionais, destaca-se a de Serbim (2018) que teve como objetivo analisar a vivência dos alunos com base no modelo de estações rotacionais com a proposta de promover uma aprendizagem ativa do assunto de soluções químicas. A proposta realizada pela autora deu-se pela elaboração de uma sequência didática para desenvolver as propostas de ensino com os alunos. A pesquisa desenvolvida por Silva (2019) abordou uma perspectiva aproximada do que foi desenvolvida por Serbim (2018), norteadas pelo ensino da eletroquímica.

Ao observar pesquisas de outros pesquisadores identifica-se uma aproximação com os alunos do ensino superior ou ensino médio. Assim, a presente dissertação, se destaca por sua originalidade em pesquisar sobre os anos iniciais discorrendo sobre as práticas de leitura por meio das estações rotacionais.

Esta dissertação está organizada em quatro seções. A primeira marca as práticas de leitura e as concepções teóricas que as envolve. O foco inicial do capítulo propõe a discussão acerca das práticas de leitura no processo de alfabetização considerando as proposições dos documentos oficiais (BRASIL, 1997; 2014; 2017; 2019) no que tange à leitura e à escrita, enfatizando essa relação para a construção de práticas de leitura que compreendam a indissociabilidade de ambos os processos (SOARES, 2014) e explora os gêneros discursivos

³ A pesquisa encontra-se no capítulo 2, na página 48.

na perspectiva dos multiletramentos e as estratégias de leitura no que envolve os textos multimodais.

A segunda aborda aspectos que norteiam as metodologias ativas (MORAN, 2015a) e mais enfaticamente o ensino híbrido (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). Dialoga-se com a metodologia de ensino híbrido a partir de seus modelos com o intuito de compreendê-los. Entretanto, o foco para pesquisa delimita-se diante do modelo de rotação por estações e suas relações sobre o entendimento dos termos: interação e interatividade; cooperação e colaboração.

A terceira apresenta o percurso metodológico, ou seja, a trajetória de pesquisa, desde o primeiro contato com a professora regente da turma, até o processo de planejamento das estações rotacionais. Salientou-se, nesse capítulo, a análise das observações das práticas de leitura da professora e percebeu-se que, durante os três meses de observação, que ela não desenvolveu nenhuma proposta voltada para o ensino online. A quarta seção foca na análise das intervenções em que os alunos rotacionaram por quatro estações em cada intervenção, promovendo o trabalho com textos multimodais a partir das práticas de leitura.

A referida pesquisa está situada no Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE) ao eleger como objeto de investigação as práticas de leitura e como os alunos a vivenciavam a partir do modelo de estações rotacionais, relacionando tais práticas com a emergência contínua em estudar os processos que envolvem a alfabetização.

Ao que repercutiu os objetivos permeados pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE), a pesquisa propôs uma intervenção que visasse à melhoria da educação no município de Maceió por meio das práticas de leitura, e quanto à proposição de políticas públicas, que se voltassem para o uso da tecnologia no ciclo de alfabetização, como práticas que desenvolvessem a aprendizagem da leitura e da escrita.

A relevância da pesquisa para a comunidade científica e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), se concentrou no desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa e na participação em eventos e publicações de artigos científicos que tivessem como objetivo a divulgação do estudo, promovendo a UFAL como lugar de produção da ciência e de preocupação com o retorno à sociedade.

Esta pesquisa priorizou o âmbito do ensino público, de maneira que pudesse ser retribuído o financiamento investido na pesquisa mediante a agência de fomento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e por ter abordado uma temática que ainda carece de reflexões e estratégias para que os alunos avancem e sejam alfabetizados.

Espera-se que a pesquisa seja norte para os professores da Educação Básica pensarem sobre outras práticas de ensino, de modo que sejam contempladas aprendizagens às quais envolvam os recursos online, no sentido de encorajá-los a refletirem sobre suas ações em sala de aula.

1 PRÁTICAS DE LEITURA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS⁴

Esta seção tem como objetivo tratar dos aspectos relacionados às práticas de leitura mediante os contextos de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009) e de textos multimodais (JEWITT, 2008). Inicialmente, é válido apresentar concepções teóricas que norteiam a leitura, salientando a concepção de leitura defendida nesta pesquisa, com o propósito de validar as escolhas durante o desenvolvimento da intervenção.

Sendo assim, Leffa (1996) aponta quatro perspectivas de entendimento sobre a leitura: 1) um processo de representação; 2) extração do significado do texto; 3) atribuição do significado ao texto; 4) interação com o texto. Na primeira explicação a leitura reduz-se a “olhar uma coisa e ver outra” (LEFFA, 1996, p. 10). No entanto, isso implica a relação com os conhecimentos prévios de quem está lendo. Quanto à segunda e à terceira, elas são apontadas como antônimos uma da outra, já que a segunda indica a ênfase sobre o texto e a terceira sobre o leitor, ao passo que, a quarta, por sua vez, propõe um diálogo entre os dois (texto e leitor).

Partindo dessas premissas, tem-se as concepções voltadas aos aspectos cognitivos (KLEIMAN, 2002b); interativos (SOLÉ, 1998); e sociocognitivos e interacionais (ELIAS; SILVA, 2017). Quanto à concepção cognitiva de leitura, são privilegiados os aspectos psicológicos, que envolvem o ato de ler, tais como: “a percepção das letras, o pensamento, a memória” (KLEIMAN, 2002b, p. 31), elementos que refletem na atividade intelectual do leitor. A ênfase nessa concepção está na decodificação do texto que norteia os aspectos linguísticos que passam a ser percebidos inicialmente para que aos poucos o significado do texto seja compreendido.

Na concepção interativa, a leitura é vista tanto pelo texto quanto pelos conhecimentos do leitor, ou seja, “para ler precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias” (SOLÉ, 1998, p. 23). O foco está principalmente nos objetivos de leitura que o leitor possui, de maneira que proporcionam diferentes interpretações para quem está lendo. Vale considerar que o ato de ler deve ser discutido em uma perspectiva que perceba o aluno e as suas necessidades reais de leitura. “Assim, esse modelo considera o leitor como um ser ativo que constrói sentidos ao ler o texto. Isso é importante, porque auxilia na construção de um

⁴ Com o intuito de compreender a complexidade do processo de aprendizagem da leitura por alunos em processo de alfabetização e por considerarmos que o processo de compreensão do texto envolve aspectos cognitivos e discursivos que influenciam diretamente nos sentidos do texto, optamos por dialogar nesse capítulo com autores de correntes teóricas diferentes, mas que se aproximam do entendimento de que além da interação com os textos, o leitor também precisa mobilizar conhecimentos linguísticos, cognitivos, metacognitivos e estruturais.

leitor crítico e atuante no seu meio sociocultural” (BRASIL, 2016, p. 21), pois é necessário levar em conta a construção dos sentidos em seus diferentes momentos, tendo em vista que a leitura demanda diferentes experiências a depender de seus objetivos (SOLÉ, 1998). Com isso, cabe declarar que

se o ato de ler não é a mera decodificação de um sistema de sinais (escrito, desenhado, esculpido em pedra, imagem e movimento), não basta uma *análise formal* do código em que foi cifrado, para torná-lo legível; se o universo de discurso importa para a significação, há que se considerar o *contexto* de sua produção; se há ouvidos diferentes em cada homem, há que se pensar nos *efeitos* que o dizer/grafar tem sobre os sujeitos, isto é, como se dá a *recepção* por parte do ouvinte/leitor (YUNES, 2002, p. 20).

É partindo dessa premissa que a leitura se torna subjetiva pelos pontos de interesse de cada leitor e de acordo com os seus objetivos, mas não individual. É uma forma de fazer parte do mundo e agir sobre ele na relação com o outro. A respeito da concepção sociocognitiva e interacional é compreendido “o texto em sua complexidade constitutiva e os sentidos decorrentes da interação estabelecida entre os sujeitos autor-leitor no espaço textual” (ELIAS; SILVA, 2017, p. 303). Nessa interação, o envolvimento entre autor-texto-leitor se faz presente para a construção do sentido do texto. Ao qual envolve “um conjunto de atividades do ouvinte/leitor, de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção de sentidos, que se realiza na interação entre os interlocutores” (KOCH, 2008, p. 202). Esses sentidos partem do que está dito no texto, mas também dos conhecimentos que emergem do leitor.

Os aspectos textuais, expostos no texto, e os conhecimentos prévios dos leitores, fazem com que o texto lido seja reconstruído por meio da interação entre o autor e o leitor. Defendemos segundo Jewitt (2008), a concepção de leitura sociocognitiva e interacional, por compreender que o texto acontece em uma variedade de situações e mediante sua multimodalidade.

1.1 Leitura e escrita no ciclo de alfabetização: pressupostos teóricos e discursos documentais

Perpassada por um contexto histórico de avanços e retrocessos (MORTATTI, 2006), a alfabetização no Brasil continua em um cenário de contínuos desafios, que indicam políticas e currículos (PINHEIRO; SANTOS, 2018; SANTOS, PINHEIRO; SANTOS, 2020) que envolvem as políticas públicas desta última década. Com isso, as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), do Plano Nacional de Educação - PNE

(BRASIL, 2014), da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e, recentemente, da Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019) redefinem as concepções de alfabetização e dos processos que ocorrem para a sua aprendizagem.

As considerações defendidas em torno dos conceitos de alfabetização, letramento, leitura e escrita pelos documentos legais que regem a alfabetização brasileira devem ser discutidas e contrapostas com os pressupostos teóricos, com a intenção de enfatizar quais concepções teóricas defendemos e que norteiam a pesquisa e a análise da intervenção realizada na dissertação.

Embora, o PNE (BRASIL, 2014) não apresente questões voltadas ao currículo da alfabetização brasileira a sua discussão se torna relevante, pois, nele são traçadas metas educacionais e na meta 5, o PNE (BRASIL, 2014) explicita que a alfabetização dos alunos deve acontecer até o final do 3º ano dos anos iniciais, sendo então consolidado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2013a). Com essa meta, o currículo da alfabetização passa a ser pensado para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

No que se refere ao tempo para o aluno ser alfabetizado, Soares (2016) defende que não existe nesse processo um início e muito menos um fim, tendo em vista que a alfabetização é um processo contínuo. Para a autora, o que se considera é que em todo o tempo o indivíduo se depara com novos conhecimentos da língua escrita, consolidados pela sua participação nos contextos sociais. Por essa relação, tem se dado ênfase aos resultados das avaliações em larga escala, como no exemplo da ANA (BRASIL, 2013b) (PINHEIRO; SANTOS, 2018). Rojo (2009) aponta que é devido a essa ênfase que tendem a avaliar critérios básicos da capacidade leitora e pouco focam na capacidade de produção textual dos alunos.

A partir dos resultados de avaliações como a ANA (BRASIL, 2013b), as perspectivas que se tem sobre a alfabetização e o tempo que os alunos devem ser alfabetizados foram se modificando ao longo dos anos. Com a BNCC (BRASIL, 2017), os alunos passaram a ter até o 2º ano para serem alfabetizados e na PNA (BRASIL, 2019), dá-se prioridade para a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental. Soares (2016, p. 345) lança a crítica de que não se deve mensurar assertivamente uma idade escolar para o aluno ser alfabetizado, mas que é preciso “[...] garantir a todas as crianças, depois de um certo número de anos de escolarização, um domínio básico da leitura e da escrita, imprescindível como meio de superação das desigualdades [...]”. A não superação dessas desigualdades são refletidas nos índices que indicam o fracasso da alfabetização no Brasil (BATISTA, 2006).

Nos PCN (BRASIL, 1997, p. 28) a alfabetização é “considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa”. Enquanto a PNA (BRASIL, 2019, p. 18) entende a alfabetização “como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. Sistema alfabético é aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala”. Se representa a ideia de que é necessário compreender as relações gráficas da escritas e sonoras da leitura para ser considerado plenamente alfabetizado.

O contexto histórico em que as duas definições aparecem devem ser consideradas, no entanto, o PCN (BRASIL, 1997) apresenta uma conceituação mais próxima da perspectiva discursiva (BAKHTIN, 2003) que envolve o diálogo e situações comunicativas com o outro, mediante as competências discursivas dos alunos, “sendo compreendida como a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo” (BRASIL, 1997, p. 29). O que remete às interações construídas pela tríade autor-texto-leitor.

As relações que envolvem a alfabetização no Brasil acabam divergindo de um documento oficial para outro e com isso torna-se cada vez mais complexo e necessário discutir a alfabetização e os processos que a circundam. Então, cabe a discussão sobre os conceitos de alfabetização nos documentos oficiais e como compreendem o letramento no contexto escolar.

Defendemos, sobretudo, o conceito de alfabetização que preconiza uma continuidade, assim como expôs Soares (2016), entendendo que ela não acaba quando o aluno consegue

“codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BNCC, 2017, p. 89-90).

Embora os aspectos linguísticos sejam necessários para o processo de alfabetização, se reconhece os motivos pelos quais os alunos estão sendo alfabetizados e que são repercutidos pelos usos sociais que fazem da leitura e da escrita. Para tanto, é o olhar para a alfabetização numa perspectiva discursiva que enfatizamos nessa pesquisa, entendendo que os alunos são inseridos no ambiente escolar com vivências e experiências de leitura e escrita (GOULART, 2019) que os colocam em níveis diferentes de alfabetismos (ROJO, 2009).

Entende-se que o olhar para as práticas pedagógicas de alfabetização deve partir da aprendizagem dos alunos e de um ensino que compartilhe as reais necessidades que eles possam ter sobre leitura e escrita durante a alfabetização (CAGLIARI, 1998). A perspectiva discursiva de alfabetização propõe um entendimento sobre o aluno como um sujeito interativo que “se compromete reciprocamente *na* e *pela* linguagem em funcionamento” (SAVIAN; OMETTO, 2016, p. 162), que vivencia práticas de leitura e escrita e o transformam enquanto ser social a partir dos diálogos plurais que a sociedade expressa.

No viés discursivo é preciso considerar que tais práticas partem de contextos históricos específicos a partir das subjetividades dos sujeitos em interação com outros (GOULART, 2019). Tratar a alfabetização mediante essas discussões é considerar uma perspectiva voltada aos multiletramentos (ROJO, 2013), enfatizando as múltiplas linguagens que emergem na sociedade. As ponderações que se tem acerca do conceito de alfabetização expresso na PNA (BRASIL, 2019) cabem reflexões bem mais abrangentes. Enfatiza-se seu caráter reducionista quanto ao conceito de alfabetização (SANTOS; SANTOS; PINHEIRO, 2020), expressado também na BNCC (BRASIL, 2017). Diante desse olhar reducionista podem ser compreendidas questões que evocam a decodificação. Como bem define Rojo (2009, p. 76), são capacidades de decodificação:

- compreender *diferenças entre escrita e outras formas gráficas*;
- dominar as *convenções gráficas*;
- conhecer o *alfabeto*;
- compreender a *natureza alfabética do nosso sistema de escrita*;
- dominar as *relações entre grafemas e fonemas*;
- saber *decodificar palavras e textos escritos*;
- saber ler *reconhecendo globalmente as palavras e*
- ampliar a sacada do olhar para *porções maiores do texto que meras palavras*, desenvolvendo assim *fluência* e rapidez de leitura.

O processo de decodificação de um texto é contemplado também pelos contextos sociais que ele apresenta, pois, a informação gráfica e a estrutura linguística da palavra são compreendidas pelos leitores em situações reais de uso. Na alfabetização, é a decodificação da palavra que apresenta mais dificuldades para os alunos no processo de alfabetização (SOARES, 2016), pois, “o que torna o reconhecimento dessa palavra tão difícil (ou fácil) como o das palavras *presídio*, *andorinha* ou quaisquer outras é o fato de não haver um contexto que permita ao iniciante imaginar ou instanciar de qual *bola* se trata [...]”

(KLEIMAN, 2002a, p. 101). Ao partir de contextos reais, os sentidos da palavra se tornam concretos e o seu uso passa a ter um significado para cada uma das realidades dos que vivenciam o processo de alfabetização.

São os contextos que permitem ao aluno fazer relações com o que está aprendendo e o que percebe no seu convívio com a sociedade. Essas aprendizagens estão voltadas para a língua escrita, enfatizadas no ato de ler e escrever. Embora a escrita não seja o foco dessa pesquisa, cabe relacioná-la com a leitura pela compreensão de sua indissociabilidade. Nessa direção, é interessante contextualizar como esses processos se articulam em meio às práticas, entendendo que ambos ocorrem mediante um contexto, e esse contexto pode ser compreendido sobre as percepções que se tem de letramento (SOARES, 2003; 2014; 2016).

Soares (2016) declara que o ensino da leitura e escrita no processo de alfabetização ocorre a partir das palavras com a sequência de consoante e vogal (CV), entendendo assim a preferência dos alunos em ler e escrever palavras como bola ou gato. Diante dessa informação, considera-se que as palavras que fazem parte do convívio social dos alunos, isto é, que apresentem maior frequência de uso pelos alunos são as que possuem maior facilidade para serem lidas ou escritas.

É nesse processo que ao professor é vinculada à função de apresentar aos alunos uma variedade de gêneros do discurso que permita-os vivenciar e experienciar situações que provoquem e proporcionem novos sentidos. A escrita e a leitura se tornam um ato democrático, que parte da premissa discursiva de alfabetização, refletindo em uma “convocação para que o homem tome sua palavra e conquiste o seu lugar, anunciando que são necessários o sentido e o sentir das leituras e escritas que fazem brotar sonhos de um país outro, em que todos e todas possam enfiar-se no texto-vida, fazer que o texto se teça” (LÚCIO; OLIVEIRA, 2019, p. 8-9). Desse modo, cria-se uma necessidade sobre o que está sendo lido e escrito, que o aluno por ser parte do mundo o constrói e o transforma a partir de suas ações para/com o outro (BAKHTIN, 2003).

Por fazer/ser parte da sociedade o aluno se depara com variados textos, seja no ambiente escolar ou fora dele e, assim, os letramentos se contextualizam e se complementam com o conceito de alfabetização, de maneira que os alunos vivenciam as práticas sociais de uso da língua escrita, expondo a relevância de seus conhecimentos prévios durante a leitura.

1.2 Leitura e conhecimentos prévios do leitor

Ao ato de ler se articulam diversas concepções relacionados aos variados objetivos nas práticas sociais. Assim, cabe discutir uma primeira concepção que defendemos, o ato de ler evolui uma compreensão, sobretudo, uma compreensão a respeito dos conhecimentos que ao ler, o aluno aprende ou revive. A segunda concepção defendida nessa pesquisa é que a leitura é percebida por uma tríade (autor- texto- leitor) (GOODMAN, 1991). O autor destaca que podem ser observados os processos pelo qual o autor produziu o texto; quais são as principais características do texto; e qual foi o percurso que o leitor levou para construir o significado do texto, ou seja, a sua compreensão.

O que se coloca nesse momento é a relação de que sem autor, não se produz um texto, sem um texto não existe um leitor. Diante dessa relação, tem-se claras algumas questões: a) o conhecimento de mundo do autor e do leitor é diferente; b) um texto lido e um texto escrito não possuem o mesmo objetivo. Nesse sentido, passa a ser discutida a palavra de mundo que cada um (autor e leitor) possui, e que por consequência precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989). Isto posto, cada um dos indivíduos imprime em sua leitura ou escrita conhecimentos próprios. No ato de ler, o leitor transforma a escrita do autor e a compreende diante de seus contextos, não desconsiderando que o próprio texto também é criado em um tempo e momento histórico situado.

Sendo assim, por mais que o autor escreva o texto com base em seus conhecimentos prévios e seus objetivos, o leitor realize a leitura da mesma forma, tanto a escrita resgata conhecimentos outros por parte do autor, quanto a leitura faz com que o leitor relembre e relacione as informações do texto com os conhecimentos já vivenciados. É por isso que, embora autor e leitor tenham experiências de vida diferentes, se relacionam em meio às entrelinhas do texto.

As informações quanto ao mundo que o leitor já conhece servem como base para que compreenda o texto, sendo esses conhecimentos aspectos inerentes à interação discursiva (BAKHTIN, 2003). Assim, a leitura irá envolver aspectos externos ao texto, bem como leituras prévias sobre o assunto, ou o conhecimento prévio do que está sendo abordado, por meio de outros meios de comunicação (televisão, rádio, celular, entre outros) que contribuem para sua efetiva compreensão textual.

Acerca dos conhecimentos prévios e de sua relevância, Pietri (2009, p. 18) aponta que os leitores fazem uso de três formas desses conhecimentos podendo ser classificados em: "linguísticos, textuais e de mundo". Sobre o conhecimento linguístico está o reconhecimento

da língua em que o texto está escrito e no reconhecimento sobre o sistema fonológico em que é regido com o intuito de que o leitor compreenda o texto.

O conhecimento textual envolve a familiarização que o leitor tem com o tipo de texto que está sendo lido, principalmente para reconhecer suas características. E o conhecimento de mundo é a vivência desse leitor com as informações permeadas em sua vida sejam elas em seu convívio social ou escolar (PIETRI, 2009). Desse modo, podem ser percebidas as nuances que perpetuam o olhar sobre os conhecimentos prévios e o quanto eles transformam as leituras realizadas e bem como as suas compreensões.

Coscarelli (2014) informa que a situação que envolve os conhecimentos prévios não é percebida apenas como as informações que são guardadas na mente do leitor, é algo bem mais complexo. O que cabe referenciar é que os conhecimentos prévios no que tange ao ato de ler se intitulam como informações capazes de contribuir para que o leitor compreenda o texto que está lendo. A partir dos conhecimentos prévios é possível realizar inferências no texto, de maneira que o leitor consiga ler o que está implícito nele.

Colomer e Camps (2002) enfatizam que a escola procura estimular atividades que envolvam a discussão dos conhecimentos prévios dos alunos, de maneira que o professor possa conhecer e intervir a partir das informações que cada um dos alunos fornece nesse momento de interação. Partindo da premissa, é considerar que os alunos entram no contexto escolar com conhecimentos próprios sobre a língua escrita e os textos que circundam na sociedade.

Os conhecimentos prévios são necessários para compreender o texto e atribuir-lhe um significado. Não basta o leitor saber/conhecer sobre o assunto do texto, o que se coloca é “de que entre este e seus conhecimentos exista uma distância ótima que permita o processo de atribuição de significados que caracteriza a compreensão (SOLE, 1998, p. 71)”. Para tanto, defendemos que os conhecimentos prévios se traduzem como uma ponte entre o conhecimento que o aluno já tem sobre o texto e o que ele passa a conhecer/compreender depois de ter o lido. Assim, cabe considerar as discussões que envolvem o letramento no ambiente escolar.

1.3 Concepções de letramento nos documentos oficiais

Nas últimas quatro décadas ocorreu uma evolução conceitual sobre a concepção de letramento, decorrente de transformações sociais e novas necessidades de comunicação que surgiram ao longo dos tempos (ROJO, 2009). Os documentos oficiais (BRASIL, 1997; 2017;

2019), elaborados em momentos históricos distintos demonstra tal evolução. O que se caracteriza pela compreensão do termo enquanto letramento (SOARES, 2003) até a ênfase para os multiletramentos (NLG, 1996). Considerando que o conceito parte do pressuposto de uma perspectiva discursiva, o entendemos como multiletramentos por dialogar com as múltiplas linguagens da sociedade. No entanto, cabe discutir a sua evolução histórica. Sendo assim, o PCN (BRASIL, 1997, p. 21) informa que

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.

Por essa concepção, o letramento passa a ser compreendido em sua amplitude, envolvido pelas práticas sociais e se revela nas implicações discursivas e heterogêneas que a interação social promove. Kleiman (1998, p. 181) ainda corrobora com a perspectiva defendida pelo PCN (BRASIL, 1997), ao afirmar que o letramento não se “limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, às práticas que envolvem de fato ler e escrever”. O letramento, portanto, se apresenta na sociedade através de sua multiplicidade.

A BNCC (BRASIL, 2017) ao apresentar seu entendimento sobre o conceito de letramento, o explora a partir da concepção que se volta aos múltiplos letramentos, considerando que são repercutidos na sociedade e desenvolvidos por meio de uma variedade de linguagens “como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais” (BRASIL, 2017, p. 487). É por tantos olhares, que o conceito de letramento apresenta certa dificuldade em sua especificação por considerar um estado (letrado) e por envolver habilidades (enquanto leitor e autor). Cabe ainda o diálogo de que o termo iletrado pressupõe que o indivíduo tem contato com a cultura letrada mesmo quando não aprendeu a ler e escrever efetivamente (SANTOS; PINHEIRO; SANTOS, 2020).

Quanto ao letramento, na PNA (BRASIL, 2019), não é discutido pela mesma terminologia. Na PNA, o letramento é intitulado como literacia e seu conceito revela um reducionismo e um silenciamento do termo ao expressar que “literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21). Para tanto, Morais (2019) enfatiza o empobrecimento teórico do conceito e expõe a falta de atenção dada aos gêneros. Por isso, Goulart (2014, p. 47-48) atenta em relação à concepção que se discute sobre o letramento e aborda que

a questão da (im) pertinência do conceito de letramento relaciona-se à participação dos sujeitos nas esferas superiores de enunciação, extrapolando a trivial participação em práticas sociais de leitura e escrita. Esta participação deve envolver um sentido de liberdade e de autonomia que possibilitaria aos sujeitos a sua sucessiva integração e aprofundamento na vida social, tornando-os mais livres e criativos para reinventar continuamente gêneros e linguagens sociais.

Se a atual política de alfabetização no Brasil não evidencia a mínima participação dos indivíduos em contextos de interação social diante dos diferentes e variados gêneros do discurso, sejam eles impressos ou digitais, e sobre as diferentes percepções e habilidades, a proposição que se perpetua quanto ao conceito de letramento gera no mínimo a sua impertinência. Com isso, se torna ainda mais relevante a discussão dos multiletramentos no contexto atual.

Nesse sentido, salienta-se a necessidade de práticas de leitura que dialoguem com essa perspectiva e evidencie a interação social no processo de aprendizagem da língua escrita. Por isso, entendendo a leitura como processo, é necessário definir como o trabalho com os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) se aproxima da perspectiva dos multiletramentos, considerando sua relevância para a sala de aula e as interações que ocorrem durante as práticas de leitura.

1.4 Multiletramentos e gêneros do discurso⁵

As discussões realizadas no tópico anterior inferem possibilidades de discussão sobre o ensino de leitura na escola, diante disso, é necessário refletir acerca das práticas que envolvem o ato de ler e como essas práticas de leitura podem ser permeadas pelo contexto dos multiletramentos percebendo uma variedade de gêneros discursivos. Por esse aspecto, Pietri (2009, p. 33) esclarece que mencionar a leitura enquanto prática predominantemente escolar é uma inverdade, é preciso compreendê-la como uma “prática escolarizada”, considerando que ela acontece em contextos sociais e não se restringe à escola. Sendo assim, o que se infere é a leitura enquanto processo voltado para uma produção de sentido (GOULEMOT, 2009).

As práticas de leitura não devem se dar apenas na superficialidade do texto, isto é, possuir um enfoque apenas em seus elementos linguísticos ou estruturais, no entanto, deve envolver principalmente eventos de interação com o outro. Diante dessa concretude, é

⁵ Salvaguardando as críticas sobre as discussões acerca do gêneros do discurso e dos gêneros textuais (FARIAS, 2013), cabe explicar de maneira clara a escolha pelo termo “gênero do discurso”. Defendemos a nomenclatura por entendermos o ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva discursiva e assim enfatizar sua composição a partir das relações emergidas da sociedade e dos contextos históricos ao qual se situam (ROJO, 2014).

apresentado o conceito com relação aos eventos de letramento ou “*literacy events*” por se aproximarem das relações sociais que envolvem as práticas de leitura e que podem ser compreendidos na perspectiva de “ocasiões em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações, interpretações e estratégias dos participantes” (HEATH, 2001, p. 50, tradução nossa)⁶. As percepções construídas no entendimento acerca das práticas de leitura tornam vastas as relações estabelecidas por enunciados envolvidos, principalmente no ato comunicativo do indivíduo.

No que correspondem às relações sociais e às interações que envolvem as práticas de leitura fora do ambiente escolar, a escola tende a negar essas situações como práticas de leitura efetiva e trabalha com os gêneros do discurso apenas em sua forma fixada e mutável. Colocar os gêneros do discurso nessa estrutura é negar que são construídos e criados dentro de aspectos ideológicos, com um sentido para existir. Por isso é possível entender a sua pluralidade, ou seja, existe uma multiplicidade de gêneros, que a cada momento, são elaboradas novas formas de enunciados que conseqüentemente constroem diferentes gêneros do discurso e aprendizagens sobre as maneiras como os enunciados são elaborados (BAKHTIN, 2003). Os gêneros do discurso se constroem conforme as interações dos sujeitos baseados em contextos reais.

Em face dos contextos reais de comunicação, justifica-se que os textos não emergem apenas de uma leitura impressa e linear de um livro. Com os avanços das tecnologias digitais⁷ (TD) foram surgindo novos suportes de texto que modificaram a forma como a leitura acontece (POLLETO; CERDEIRA, 2019). Santaella (2009) expressa que o leitor não lê apenas letras, mas lê toda a pluralidade de linguagem que emerge de uma leitura multimodal. Assim, o leitor realiza a leitura de imagens (estáticas e em movimento), sons, gestos, entre outros, tudo isso convergido em uma tela. Assim, defendemos a concepção de um leitor multiletrado, o qual percebe as multimodalidades do texto e as compreende, enfatizando competências de leitura que se situam sobre o texto e além dele, como saber manusear o mouse e o teclado do computador, ou usar o dedo para clicar nos recursos do celular.

O fato de saber ler e escrever não integra a multiplicidade de linguagens que envolvem os textos (COPE; KALANTZIS, 2009) e, por isso, é necessário que o leitor compreenda os

⁶ “*Occasions in which written language is integral to the nature of participants interactions and their interpretive processes and strategies*” (HEATH, 2001, p. 50).

⁷ São o conjunto de tecnologias, em que incluem recursos e técnicas mais antigos em que permitem a sua transformação em números (zero e um), ou seja, sua digitalização. A partir disso, as linguagens verbais e não-verbais passam a ser identificadas através de uma tela em variados suportes (LÉVY, 1996).

multiletramentos⁸ que o envolve. As diferentes formas de linguagem no texto podem ser percebidas tanto em gêneros impressos quanto nos digitais, o que modifica nesse último é a interatividade com os leitores e a possibilidade da criação de hipertextos, suscitando em outras leituras a partir do interesse e do objetivo do leitor. Para tanto, o leitor multiletrado possui competências tanto em textos lineares quanto em textos digitais que evidenciam maior interatividade entre texto e leitor.

Compreende-se os gêneros do discurso em uma perspectiva envolvida pelos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009), de modo que se passa a perceber que a sociedade não se restringe às formas de comunicação em interação social presencial ou interações a partir de textos impressos, isso é advogado por uma nova forma de vivenciar o cotidiano (ROJO, 2013). No entanto, essa nova sociedade não surge por conta das mudanças decorridas das TD como se esse avanço contribuísse para que fizessem parte das interações, o que se coloca é que houve “uma alteração em como fazemos as coisas, além da criação de novas realidades” (PIMENTEL, 2017, p. 40). O que representa uma transformação da sociedade ocorreu em face dela própria, o que caracteriza em mudanças nas interações sociais, enfatizando as formas como os textos são lidos e compreendidos.

Os multiletramentos vêm sendo percebidos na sociedade e no ambiente escolar, tendo em vista as relações que envolvem a aprendizagem da língua escrita. Para Reyes-Torres e Raga (2020) a perspectiva dos multiletramentos envolve orientar conscientemente não apenas o desenvolvimento da língua escrita por parte dos alunos, mas inclui prestar atenção ao ecossistema comunicacional⁹ e às demandas pedagógicas multimodais provenientes da cultura digital e globalizada, por meio do ensinar a ler não só a palavra, mas também o mundo (KERN, 2000), com conteúdos escolares cada vez menos fragmentados e descontextualizados com a cultura local (RAULIK, 2017), incorporando-se a realidade social e cultural, a partir da consciência e do entendimento daquilo que está sendo aprendido, das diferentes maneiras de representação e de se produzir um texto.

Os multiletramentos, portanto, integram vários modos de criação de significados que são mais amplos do que apenas a linguagem estritamente verbal, pois agregam elementos literários, visuais e socioculturais o que se torna pertinente desenvolver temáticas nas aulas de

⁸ São entendidos a partir da variedade de formas de se comunicar e de construir sentidos a partir de múltiplas línguas e semioses, tendo em vista que a pluralidade de contextos ao qual os alunos são permeados em suas vivências desenvolve diferentes percepções sobre o texto e a própria compreensão que se tem sobre ele (ROJO, 2013).

⁹ O conceito envolvido pelo termo buscar entender as relações humanas em um emaranhado de línguas e que essa não se reduz apenas à linguagem verbal, mas tudo que é traduzido enquanto linguagem e comunicação social enfatizando o papel interacionista das TD (CARDOSO, NOGUEIRA; MARTINS, 2017).

alfabetização que envolvam essa perspectiva. Em outras palavras, esse prisma concebe os multiletramentos como um processo ativo de construção de significado por meio de diferentes formas de comunicar advindas das interações com as TD e com as vivências construídas nos ambientes sociais, constituídos por interações humanas como, por exemplo, o de convívio familiar, o ambiente no qual ocorre as expressões religiosas, os museus, os recintos gastronômicos etc. (REYES-TORRES; RAGA, 2020).

Isso significa uma reconfiguração do lugar de pertencimento do aluno no espaço escolar, o que vai ao encontro do proposto por Ricarte (2017), ao explicar que o aluno se move da zona relativamente periférica, no qual o indivíduo integra-se nas aulas a partir da escuta das explicações do professor, e torna-se um gerenciador de suas atividades cognitivas, ao transformar a compreensão e a responsabilidade do seu próprio conhecimento por meio de uma aprendizagem participativa. Assim examina-se o processo de participação e interação dos alunos com outros alunos e/ou com adultos em experiências de aprendizagens e atividades culturais e cognitivas que envolvem uma pluralidade de linguagens (SANTAELLA, 2009). É por conta desse pluralismo que os enunciados são construídos a partir de um contexto social, amparados por outras vozes que dialogam com esse sujeito, vozes essas que também emergem a partir das TD.

A discussão que se faz sobre os enunciados e sua construção está pautada nos contextos envolvidos pelos multiletramentos. Sendo assim, conforme o New London Group – NLG (1996), incorpora-se aos multiletramentos o termo *design*, que vislumbra três elementos: *available designs*, *designing* e *redesigned*¹⁰. Engloba-se nesse panorama um ensino que leva em consideração as diferenças multiculturais, por meio das quais os indivíduos constroem sentidos, mediante o entrelaçamento entre os sujeitos, com as instituições ou grupos sociais em que se promovam os letramentos em um processo que engaje os alunos em uma multiplicidade de linguagens, tecnologias e modalidades.

Para os multiletramentos não há um conjunto particular de padrões ou habilidades que constituem os elementos e processos que envolvem a aprendizagem da língua escrita. Na verdade, coexistem diversas agências de letramentos (NLG; 1996) advindas das interações sociais. Para Cope e Kalantzis (2009), o *available designs* é constituído por meio das várias práticas de letramentos que o aluno constrói sócio historicamente mediadas por suas vivências pessoais ou em situações formais de aprendizagem. Refere-se aos projetos que são disponibilizados de várias modalidades, materiais/simbólicas, aos recursos do contexto que

¹⁰ Os elementos em inglês possuem um significado próprio ao que envolve os multiletramentos, a tradução para o português caracterizaria a mudança do seu sentido original.

um texto apresenta, da cultura e das convenções de comunicação com destaque para a mutualidade da linguagem verbal e visual com os conteúdos semióticos e literários culturais (PINHEIRO, 2017).

Cope e Kalantzis (2009) reiteram que quando o aluno estabelece relações com os seus conhecimentos construídos em períodos anteriores para trabalhá-los no presente, focaliza uma resignificação que caracteriza o *designing*. Em razão disso, o *designing* representa o processo real de construção de significado, caracterizado pela capacidade de empregar um conteúdo conhecido para desenvolver, transpor, transformar, apropriar-se dele convenientemente e criar significados (PINHEIRO, 2017).

Segundo Cope e Kalantzis (2009) o *redesigned* caracteriza-se como o que pode ser reorganizado pelo sujeito e reconfigurado para o seu mundo, o conhecimento construído é projetado de modo organizado para o futuro. Desse modo, o novo significado que resulta da reconstrução do aluno é considerado o *redesigned* (PINHEIRO, 2017).

Para viabilizar o processo de design que compõem os multiletramentos, Cope e Kalantzis (2009) implementam os quatro processos de conhecimento dessa perspectiva - experimentando, conceituando, analisando e aplicando (NLG, 1996). Essa abordagem permite ao professor desenvolver propostas de ensino e aprendizagem no que tange ao processo de alfabetização que envolvam os alunos cultural e linguisticamente diversos, com o uso de vários canais de comunicação e o desenvolvimento da língua escrita diante das multimodalidades, com uma proposta que se apropria de recursos textuais com os quais a sociedade se comunica e atribui sentido de forma criativa para seu uso na sala de aula (KIM; XING, 2019).

Em razão disso, conforme Cope e Kalantzis (2009), o experimentando incorpora atividades significativas que introduzem a reflexão espontânea e as experiências de vida. Os alunos são envolvidos por meio de suas experiências e conhecimentos prévios a partir de um convite à conexão com seus conhecimentos recém-adquiridos e em novos ambientes e contextos. Para os autores, o conceituando concentra-se em questões específicas e instruções explícitas sobre o modo como a forma (linguística, visual, layout espacial e etc.) produz significado. Promove processo de mudança do conhecimento tácito para o conhecimento explícito e o objetivo é preparar os alunos para participarem de forma concreta.

Em analisando enfatiza-se a reflexão sobre a escrita do autor, como também acerca da perspectiva de uma mensagem e como esta pode se relacionar com contextos sociais e ideológicos particulares. Isso significa que os alunos devem saber examinar e analisar funcional e de forma crítica o conhecimento e o significado por trás de uma mensagem

(COPE; KALANTZIS 2009). Em aplicando consideram-se as atividades que possibilitem aos alunos desenvolver suas próprias interpretações conforme o que aprenderam. Os alunos devem ser capazes de desenvolver adequadamente e criativamente o que aprenderam em suas vidas com o intuito de resolver novos problemas e contribuir de forma inovadora para o bem comum. Em síntese, o ato de relacionar novos conhecimentos para outras situações e contextos (COPE; KALANTZIS 2009).

Dessa maneira, compreende-se a relevância em discutir os gêneros do discurso em sua pluralidade, considerando que é por conta desse pluralismo que os enunciados são percebidos, isto é, partem de um contexto social construídos por outras vozes que dialogam com esse sujeito. Esclarece-se, que é por conta dessa relação que não existe neutralidade nos enunciados e nem ausência na participação dos indivíduos presentes nos discursos que se constituem em processos de responsividade ativa (VOLÓCHINOV, 2017).

O leitor interage diretamente com o texto levantando vozes anteriores que o auxiliam a compreendê-lo. Assim, passa-se a enfatizar os caminhos percorridos pelo leitor para a construção do texto, percebendo as relações dialógicas entre autor-texto-leitor diante de textos e contextos multimodais.

Nesse contexto, a multimodalidade aborda a relação dos diferentes tipos de textos, inclusive os vinculados nas TD, de modo que sejam relevantes e façam sentido para o momento que estão sendo usados. A multimodalidade promove uma possibilidade de usos a partir da perspectiva dos multiletramentos, de maneira que possam englobar as diferentes situações da sociedade em que os textos são percebidos (ROUSELL; WALSH, 2011).

A aprendizagem da língua escrita, nas perspectivas multimodais, compreende que o seu ensino deve contemplar as mais diversas linguagens da sociedade e, com isso, os contextos que são apresentados com as interações sociais. Na sala de aula, as práticas pedagógicas podem abranger textos multimodais, é nesse foco que a multimodalidade contribui para as práticas dos professores, de maneira que subsidiem novas possibilidades de ensino que contemplem a multiplicidade de linguagens que fazem parte da sociedade.

Nessa interlocução, a partir das multimodalidades, discutem-se as relações que envolvem o autor e o leitor e têm-se os textos em toda a sua diversidade de proposições e possibilidades dialógicas que passam a ser entendidos como gêneros do discurso. Bakhtin (2003, p. 262) os conceitua como "*tipos relativamente estáveis de enunciados*". São relativamente estáveis pelos atos comunicativos e o contexto pelos quais se situam, serem naturalmente variáveis, ou seja, não apresentam uma forma fixa e estática em sua

organização, por isso, estão articulados aos contextos históricos envolvidos no auditório social (BAKHTIN, 2003).

Para identificar o gênero do discurso, Bakhtin (2003, p. 262), apresenta três elementos característicos: "o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional". Ao que advoga o conteúdo temático transcorre em seu sentido mais global permeado por uma informação e com os enunciados transcorridos diante dessa percepção.

Quanto à escolha dos conteúdos temáticos no contexto escolar, na maioria das vezes, parte de escolhas dos professores, a partir de leituras e textos conhecidos por eles (SILVA, 2003). A autora amplia a discussão ao dizer que os professores não realizam leituras efetivas há muito tempo e por motivos diversos, por causa dessa situação preferem trabalhar com as leituras clássicas, tendo em vista que apresentam mais segurança para o professor trabalhar em sala. Rojo (2013) problematiza que essa condição do professor perpetua o enfoque nos aspectos normativos da língua e reduz o desenvolvimento da perspectiva dos multiletramentos.

O conteúdo temático é apresentado de uma maneira diversificada. Para Bakhtin (2003, p. 262) "a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...], que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo". Os gêneros do discurso variam tanto quanto os indivíduos interagem através dos enunciados. Por isso, Rojo (2013, p. 17) propõe que os alunos devem interagir com uma diversidade maior de discursos, que envolva um "plurilinguismo bakhtiniano", justamente para aproximar os alunos em uma ampla produção de enunciados.

Os conteúdos temáticos se desenvolvem principalmente na relação que os enunciados se apresentam na sociedade e também nos contextos das TD. É inerente o envolvimento do que os alunos estão vivenciando efetivamente para a construção de enunciados e de suas discussões através dos gêneros do discurso e seus estilos (SILVA, 1998). Por estilo, Bakhtin (2003, p. 266) compreende que

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento.

É nesse cenário indissociável que o estilo se apresenta, em contextos sociais de sua enunciação e de seus recursos linguísticos, e considera o sujeito enquanto participante de uma

construção de caminhos, que envolve uma polifonia de leituras, de interações com o outro que lhe transforma e modifica. Bakhtin (2003) afirma que o sujeito se posiciona ideologicamente acerca dos enunciados constituídos pelo outro, cada pergunta demanda uma resposta e essa resposta se processa como um ato responsivo.

Por esse argumento, entende-se o elemento estilístico como um componente dos gêneros do discurso. Cada interlocutor dialoga mediante os estilos do texto e das construções humanas que fizeram parte, sendo assim, a interação ocorre diante desse enunciado que cada sujeito vivenciou (BAKHTIN, 2003). O autor focaliza que os enunciados emergem diante das formas como os indivíduos os percebem e os compreendem. Entretanto, Rojo (2013) explicita que o estilo acaba sendo silenciado ou pouco enfatizado em comparação às temáticas e principalmente à forma. Isso ocorre, quando existe uma ênfase a respeito da gramática normativa que advoga sobre a língua num viés focado pela norma culta. A crítica apontada por Rojo (2013) é a de que as variedades sociais ou geográficas tendem a não serem exploradas em contexto de uso da língua durante as práticas escolares.

As construções composicionais e a forma como os gêneros discursivos se apresentam para os alunos durante as atividades de leitura que são trabalhadas, tendo em vista, que possuem pouca autonomia para escolher o acervo de leituras para discussão na sala de aula, e isso normalmente fica a cargo dos professores de língua portuguesa, tendem a tratar os gêneros como uma estrutura fixa e imutável e fazem com que os alunos aprendam os gêneros a partir de sua estrutura e não necessariamente conforme a sua necessidade de uso (SILVA, 1998).

A estabilidade relativa que se pontua sobre os gêneros é salientada no meio em que se apresentam. Bakhtin (2014) afirma que essa composição, é observada mediante os contextos em que os interlocutores se encontram e eles se modificam a partir de como essas situações são colocadas e isso se revela também em sua composição física.

A estabilidade dos textos principalmente no que diz respeito ao conteúdo temático e a construção composicional são percebidos em uma perspectiva relativa, tendo em vista que a definição desses elementos será construída por conta do contexto e dos enunciados que são construídos socialmente. Assim, conforme a necessidade de cada interlocutor são definidos os gêneros mais apropriados (BAKHTIN, 2003).

Deve ser compreendido o olhar para o cronotopo¹¹ (BAKHTIN, 2014) dos gêneros, tendo em vista que se localizam em um determinado tempo da história e um lugar específico

¹¹ Tem seu significado expresso através do interligamento entre tempo e espaço, entendendo que os gêneros foram construídos em uma realidade própria e devem ser identificados levando isso em consideração.

de uso. A composição de um texto se revela, portanto, nos contextos em que os gêneros discursivos são situados, de modo que é a partir de situações reais e multimodais que são produzidos (BAKHTIN, 2003).

Destaca-se a relação dos gêneros do discurso com os momentos efetivos e reais para a sua existência. Sobre essa questão, Pietri (2009, p. 24) ressalta a respeito da materialidade dos gêneros e reitera que “o conhecimento das características materiais da produção do texto é algo construído historicamente e, por isso, não é natural, é um conhecimento aprendido”. Pelo fato de ser uma construção histórica, essa materialidade se transforma com o tempo e o momento em que está sendo usada, por isso, os gêneros discursivos devem ser apresentados e discutidos na sala de aula pelo seu uso em cada momento específico.

Nesse sentido, revela-se a complexidade atribuída aos gêneros. Como afirma Marcuschi (2008, p. 149), os gêneros podem apresentar uma conceituação bastante densa tal como “uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e uma ação retórica”. Por isso, são desenvolvidos com o foco em sua explicitação a partir da real necessidade e em como eles serão usados diante dos contextos sociais que forem apresentados.

Os textos que não possuem relação com a realidade podem comprometer e dificultar o processo inicial de aprendizagem da língua por não dialogarem com a realidade e a vivência dos alunos (MARCUSCHI, 2008). Isto é, por não desenvolverem a ativação dos conhecimentos prévios dos textos que lhe são apresentados. Por esse fato, se torna mais difícil a sua compreensão.

Para Marcuschi (2008, p. 167) essa relação acerca da dinamicidade em que os gêneros se articulam são entendidas como uma "intergenericidade", de maneira que um gênero acaba tendo a função de outro e uma "heterogeneidade tipológica", que pode ser entendida quando um gênero possui variados tipos textuais. Sendo assim, compreende-se que os gêneros em sua composição possuem influência de outros gêneros. Nesse sentido, discute-se o cotejamento (BAKHTIN, 2003), as outras vozes que influenciam o texto e principalmente em sua produção.

As escolhas do autor na elaboração do gênero modificam diretamente a forma como o leitor irá compreender o texto e a sua construção composicional. Por isso, discute-se sobre a variedade de gêneros discursivos que perpassam o ambiente escolar e como são apresentados para os alunos, de maneira que sejam levados em considerações os contextos já vivenciados por eles.

Ao compreender os diversos contextos em que os gêneros discursivos são apresentados, passa-se a discutir a respeito das estratégias de leitura. Nessa lógica, os conhecimentos prévios devem ser observados ao passo do desenvolvimento da compreensão de leitura dos textos em contextos multimodais e como as estratégias de leitura podem contribuir para a compreensão e o desenvolvimento de competências linguísticas necessárias para o uso efetivo e real dos gêneros discursivos a partir do que se discute com relação aos multiletramentos.

1.5 Estratégias de leitura em contextos de multimodalidades¹²

A partir das discussões dos tópicos anteriores, outras exigências de leitura e escrita surgem com as novas demandas sociais, ao levar em conta a atribuição de sentidos e a compreensão de textos em diferentes modalidades, sejam elas impressas ou digitais (BARROS, 2009). Sendo assim, um texto impresso ou digital pode ser multimodal.

Quando o leitor passa a reconhecer o sentido das palavras em busca de sua compreensão, é necessário perceber que suas descobertas sobre o texto não se esgotam devido à sua multimodalidade. No entanto, cabe discorrer também com relação aos processos que levam à automatização e à automonitoração da leitura, que dizem respeito, respectivamente, as estratégias cognitivas e metacognitivas (SOLÉ, 1998; SILVEIRA, 2005)¹³.

Solé (1998) afirma que o termo "estratégia" não deve ser tratado como receita pronta e infalível sobre como superar os problemas de leitura e muito menos como uma resposta definitiva. Mas, deve-se considerar que as estratégias, entendidas pela autora como procedimentos, procuram encontrar soluções possíveis para que o leitor compreenda o texto, levando em consideração a sua intencionalidade. Diante disso, as estratégias podem ser consideradas de forma inconsciente ou quando se toma o controle da própria compreensão.

As estratégias cognitivas podem ser percebidas em uma relação envolvida pela leitura fluida, sem interrupções por falta de compreensão sobre uma frase ou palavra desconhecida, de forma que a leitura é compreendida de maneira automática, isto é, lê-se sem que aconteçam interrupções principalmente, ao que discorre a respeito do campo semântico do texto.

¹² Destacaremos nessa seção duas perspectivas em que podem ser compreendidas as estratégias de leitura pelo leitor. Na primeira, propõe-se um olhar através da psicologia cognitiva de Goodman (1987) e, na segunda, o foco está no processo dialógico discursivo das estratégias (ROJO, 2009). A intenção de abordar correntes teóricas diferentes sobre a natureza dos conhecimentos prévios, justifica-se pela tentativa de compreender que o leitor mobiliza tanto aspectos cognitivos como sociais nesse momento.

¹³ As estratégias cognitivas e metacognitivas serão discutidas nessa seção com a proposta de abordar os aspectos mais gerais que envolvem as estratégias de leitura para que sejam evidenciadas as estratégias que se articulam diretamente aos conhecimentos prévios do leitor.

Kleiman (2002b, p. 50) informa que o uso das estratégias cognitivas revela que o leitor não teria "chegado ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura". Nesse caso, a autora esclarece que o leitor não seria capaz de descrever certas operações sintáticas, como a fragmentação, pois, dependem exclusivamente de uma consciência metacognitiva.

Silveira (2005) aponta um aspecto inerente às estratégias cognitivas que exploram o processamento enquanto informação visual em interação com os elementos sintéticos, lexicais e semânticos. Desse modo, a autora informa a eficácia dessas estratégias, contudo afirma que "só não funcionam fluentemente quando há algum equívoco, alguma falha na compreensão, o que obriga o leitor a desautomatizar o processo para se autocorrigir de forma consciente e mais cautelosa [...] até apelando para a vocalização" (SILVEIRA, 2005, p. 76). É através dessa desautomatização que as estratégias metacognitivas são percebidas e desenvolvidas principalmente para que a leitura retorne ao seu processamento automático e os erros (miscues) sejam resolvidos, ou seja, com o uso dessas estratégias que o aluno reflete sobre sua leitura, a fim de compreender o texto.

Nesse quadro, "o leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo" (LEFFA, 1996, p. 46). O leitor que desenvolve essa percepção diante dos processos, passa a entender o texto e reconhece o que não entende dele diante de alguma informação durante sua leitura, e mediante o uso das estratégias metacognitivas tende a ser capaz de resolver as situações por ele encontradas.

Depreende-se que o leitor capaz de automonitorar a sua compreensão diante do texto, é considerado um leitor experiente (KLEIMAN, 2002b). A autora atribui duas características para ele: a primeira envolve a objetividade da leitura de modo que, seja percebida a finalidade pela qual a leitura está sendo realizada; e a segunda diz respeito à sua compreensão do que está lendo, principalmente à busca de procedimentos que garantam a compreensão do texto mesmo em situações em que aconteçam enganos.

Ainda é possível discutir outras percepções que discorrem sobre as estratégias de leitura e como se entrelaçam no entendimento da relação entre leitor e texto e nas possíveis proposições de ensino da leitura na perspectiva dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS 2009) considerando que nos textos multimodais a compreensão linguística se dá mediante a linguagem verbal e não-verbal.

Nas estratégias de leitura, Goodman (1987) enfatiza em seus trabalhos, cinco estratégias básicas: predição, seleção, inferência, confirmação e correção. Para tanto, o foco

aqui se delimitará na predição e na inferência, mesmo alinhadas à perspectiva cognitiva, tais estratégias se relacionam com os conhecimentos prévios que evocam os saberes dos leitores. As estratégias de leitura não são necessariamente ensinadas pelos professores na escola, mas se desenvolvem durante a prática de leitura, isto é, quanto mais o aluno (leitor) lê, mais ele vai ter eficiência para usar essas estratégias diante da sua leitura. Sobre esse aspecto, se enfatiza o envolvimento do professor abordar na sala de aula uma diversidade de textos em sua multimodalidade.

Quanto ao entendimento da predição, o leitor ao iniciar a leitura começa a se antecipar sobre o que trata o texto e dessa maneira passa a processar informações pertinentes para a sua compreensão (SILVEIRA, 2015). Isso pode acontecer, quando o leitor observa a capa do livro percebendo as imagens e seu título, criando expectativas para o texto, assim é possível definir os rumos da sua leitura. Goodman (1987) menciona a predição diante do final da história, o leitor antecipe o desfecho de sua leitura ao observar os aspectos apresentados durante todo o texto, de modo que sejam processadas informações suficientes para sua predição.

A inferência é uma das estratégias de leitura que faz com que o leitor observe informações que não estão explícitas. É possível perceber que para o leitor inferir os conhecimentos do texto, exige-se maior compreensão da leitura e envolvimento com outros textos. Por isso, Goodman (1987, p. 17) afirma que

a inferência é um meio poderoso através do qual as pessoas complementam a informação disponível utilizando o conhecimento conceptual e linguístico e os esquemas que já possuem. [...] as estratégias de inferência são tão utilizadas que raras vezes os leitores recordam exatamente se um determinado aspecto do texto estava explícito ou implícito.

Na ênfase desses esquemas que os alunos possuem, é possível traduzir que a inferência do texto se remete aos conhecimentos prévios do leitor e isso envolve percepções que o auxiliem a compreendê-lo e atribuir significado. Essas leituras ocorrem principalmente sobre a competência de um leitor experiente. Para tanto, a inferência parte da localização de pistas que o texto apresenta para o leitor em um processo de interação e conseqüentemente ele passa a perceber certas informações de acordo com as "pistas textuais e da ativação do conhecimento prévio do leitor sobre o assunto abordado" (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2015, p. 77). O que faz com que o texto seja compreendido.

A inferência acontece tanto com leitores iniciantes quanto com os experientes, entretanto, o que muda é que "o grau de profundidade semântica relativa ao texto, depende do quão abrangente seja o nível de conhecimento prévio do leitor" (OLIVEIRA; SILVEIRA,

2015, p. 88). Remete-se a questão dos conhecimentos prévios do leitor considerando que o homem (leitor) é um ser inacabado, toda vez que retorna ao texto já lido o reencontra em outro sentido, com outra significação, isto porque o leitor já não é mais o mesmo, vivenciou outros contextos e se constituiu como outro ser.

A inferência se amplia e se torna mais profunda a cada leitura realizada. Envolve novas dimensões do leitor sejam elas sintáticas, morfológicas, lexicais, semânticas, entre outras. Evidencia-se, no entanto, no que concerne à compreensão de leitura, que se faz necessário "interagir com as ideias do autor, indo além das informações que se encontram na superfície textual, embora esse seja o ponto de partida para atingir a compreensão" (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2015, p. 83). Por isso, há complexidade em compreender o texto, não basta entender o que o autor coloca nas linhas do texto, mas quais são as maneiras pelas quais o leitor percebe as suas entrelinhas.

Sobre as estratégias de leitura é preciso entender que uma não começa quando a outra termina. Como esclarece Silveira (2015), elas acontecem pelo fato de o leitor assumir um comportamento estratégico diante da sua leitura com o intuito de compreender o que está lendo. A autora enfatiza que essas estratégias não são usadas apenas no contexto da leitura diante de um texto escrito, mas também sobre a leitura de mundo e como esse leitor o compreende e percebe.

A discussão a respeito das estratégias de leitura não se encerra. Rojo (2009) procura evocar as estratégias de leitura muito mais aproximadas com os contextos sociais e a interação com o outro assumindo uma abordagem epistemológica voltada para aspectos sobre o discurso. Por esse fato, Rojo (2009) contextualiza acerca dos processos em que o ato de ler é compreendido, principalmente aos fatos ligados à decodificação. É nessa direção que se enfatiza a relação entre texto e leitor e percebe-se que apenas a decodificação não explora todos os componentes que envolvem a leitura.

Por isso, propõe-se um olhar voltado especificamente para a interação entre leitor e autor, tendo o texto como mediador dessa relação, percebendo essa construção no modelo transacional de Goodman (1991). Posteriormente, nos anos de 1990, como explicita Rojo (2009, p. 79), a leitura passa a ser enfatizada como "um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos". Assim, Rojo (2009) propõe as capacidades de compreensão também entendidas como estratégias de leitura.

Tais estratégias são intituladas como: ativação de conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos, checagem de hipóteses,

localização e/ou retomada (cópia) de informações, comparação de informações, generalização, produção de inferências locais, produção de inferências globais (ROJO, 2009). Não será discutida a checagem de hipóteses, por entendermos sua relação com a confirmação, proporcionado pouca aproximação com os conhecimentos prévios dos alunos. Cabe, reafirmar que as estratégias de leitura não possuem uma ordem linear, os leitores de acordo com a sua experiência fazem uso de cada uma das estratégias em diferentes momentos de sua leitura, tendo em vista que a partir delas o leitor constrói a sua compreensão.

A ativação de conhecimentos de mundo (ROJO, 2009) se concretiza na realização da leitura pelo leitor. Diante desse texto ele se defronta com informações que podem estimular conhecimentos já conhecidos e que o ajudam a compreender o texto quando esses conhecimentos se referem ao assunto que está sendo lido (ROJO, 2009). No entanto, a autora afirma que se a leitura tiver pouca ou nenhuma aproximação com as leituras prévias do leitor essa ativação não irá acontecer e o leitor deverá recorrer para outros tipos de estratégias.

Os conhecimentos de mundo surgem pelo fato de o leitor viver em sociedade, as suas interações com o outro, suas leituras e tudo que envolve o seu cotidiano e se colocam sempre à disposição do leitor no momento em que realiza uma leitura, pois, a partir dessas informações de mundo, o leitor é capaz de se aproximar do texto e do autor que o escreve (ROJO, 2009). Colomer e Camps (2002, p. 36) enfatizam que "o conhecimento que construímos sobre o nosso meio e sobre nós mesmos facilita nossa compreensão pelo fato de oferecermos uma tela [...] na qual podemos colocar novos dados". Diante disso, os conhecimentos passam a se tornar estratégias cognitivas que auxiliam no resgate de conhecimentos prévios para compreender o texto.

De acordo com Freitas (2012, p. 70), para “compreender o texto, o leitor aciona, no ato de ler, conhecimentos prévios que o ajudarão a estabelecer conexões entre informações novas contidas no texto e as que ele já sabe. Quanto maior o número de informações novas, mais aprendizado haverá”. Contudo, é necessário enfatizar que esses conhecimentos mencionados partem de contextos reais, que fazem com que o aluno reflita sobre o texto a partir das suas práticas sociais.

A relevância na abordagem diante dos contextos reais é que, segundo as autoras, por essa situação o leitor passa a definir critérios como os objetivos e a sua intencionalidade sobre a leitura, tendo em vista que o propósito dela irá partir sempre de uma razão inicial, um motivo, mesmo que essa leitura seja apenas para fruição. Com essa clareza o leitor passa a elaborar parâmetros para perceber se o texto atingiu a intencionalidade proposta inicialmente (COLOMER; CAMPS, 2002).

Na antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades do texto, podem ser discutidos elementos que se aproximam também do que Goodman (1987) mencionou em suas estratégias. Rojo (2009, p. 78) destaca que essa "estratégia opera durante toda a leitura, e é também responsável por uma velocidade maior de processamento do texto, pois o leitor não precisará estar preso a cada palavra do texto podendo antecipar muito do seu conteúdo". A autora ainda retrata que a leitura para o leitor é observada diante de nuances refletidas em como esse leitor irá perceber o que está lendo. Dessa maneira, ele passa a levantar determinadas hipóteses seja pela estrutura, pela forma ou pelo conteúdo da sua leitura para que comece a predizer informações que o ajudarão a compreender a totalidade do texto.

Na localização e/ou retomada (cópia) de informações o leitor faz uso dessa estratégia para buscar informações que sejam relevantes em sua compreensão e isso pode ocorrer em uma ampla quantidade de leituras (ROJO, 2009). A autora enfatiza que em leituras de deleite ou por diversão essa estratégia não é usada pelo fato desse tipo não objetivar decididamente uma compreensão ou informação específica. Nessa medida, o leitor passa a selecionar as informações que devem ser realmente consideradas tendo em vista a intencionalidade da leitura.

Solé (1998) enfatiza quando menciona acerca da importância sobre os objetivos que se tem quanto a leitura, levando em consideração que mudam de acordo com o seu propósito, tendo em vista que ler para encontrar uma informação ou para ver se é interessante, possuem intenções diferentes para o texto e é devido a esses objetivos que o leitor passará a determinar as estratégias específicas para cada uma das ocasiões.

De acordo com o que dialoga a estratégia de comparação de informações, o leitor necessita prioritariamente de suas outras leituras (ROJO, 2009), quer dizer, leituras prévias que interdependem de seus conhecimentos de mundo. Freitas (2012, p. 81) ainda expõe que "a busca no acervo particular de experiências e saberes sobre objetos e realidades permite a reelaboração na construção de novos saberes para a execução de uma tarefa específica". É mediante essa busca que o leitor é capaz de inferir os sentidos do texto dessa nova leitura com o intuito de compreendê-la. Assim, a comparação com outros textos desvela a compreensão do que está implícito na leitura estabelecendo conexões sobre os conhecimentos já obtidos e os novos diante dessa relação (FREITAS, 2012).

A estratégia de leitura em que aborda a generalização foca principalmente no que discute Rojo (2009, p. 78) como "conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação-problema etc., após análise de informações pertinentes". É nesse ponto, que a discussão diante das conclusões gerais do texto dialoga com as formulações das estratégias. Ao se atribuir sentidos

a partir do que está sendo lido, o leitor formula sua compreensão sobre o texto. Rojo (2009) explicita que diante dessa compreensão principalmente pela quantidade de texto lido, o leitor não consegue armazenar todas as informações apresentadas em uma leitura, com isso, a estratégia de generalizar serve para que os leitores guardem as informações que considerem relevantes.

A generalização desenvolve no leitor a compreensão do texto de modo que possa resgatar os sentidos mais significativos (sentidos esses que o leitor considerar significativo) para que ele possa construir sínteses que se apropriem e se aproximem mais do seu objetivo com a leitura (ROJO, 2009). É uma colocação que se percebe é a relação com os conhecimentos prévios os quais já foram referenciados, e, sobretudo os conhecimentos enciclopédicos, que enfatizam o enriquecimento cultural diante da literatura disponível pela sociedade. O leitor se apropria de conhecimentos que contribuem para que ele seja capaz de criar resumos sobre as leituras atuais.

As duas últimas estratégias organizadas por Rojo (2009) são articuladas mediante as produções de inferências sendo elas locais ou globais. Essa última estratégia desvela acerca das inferências que o leitor faz sobre o texto, o que se escreve em suas entrelinhas e que a partir das inferências globais o leitor procura desvendar. Tal estratégia se aproxima da discutida por Goodman (1987) em que trata dessa relação mediada com outras leituras a fim de incentivar a compreensão de todo o texto. Para Rojo (2009), o autor tende a deixar pistas para o leitor com o propósito de que ele as perceba e construa sua própria significação.

Quanto às inferências locais, Rojo (2009) reforça que existe um ponto de conflito na compreensão do texto e que pode ser derivado de uma palavra ou sentença desconhecida. Diante dessa situação, o leitor faz uso de suas inferências locais e procura reler o texto no momento que ocorreu a incompreensão, com o intuito de resgatar em seus conhecimentos prévios, alguma informação que contribua para a solução desse obstáculo em sua leitura. Jolibert (1994, p. 72) reflete que os leitores também podem procurar a "identificação das palavras conhecidas que permitirão adivinhar as não-conhecidas", justamente por conta do contexto que essas palavras desconhecidas se apresentam no texto o leitor consegue perceber sua relação com o que está escrito e, assim, as compreende.

Rojo (2009) complementa seu diálogo expondo que se, mesmo com a estratégia de inferência local, o leitor mantiver dificuldade, o uso do dicionário pode contribuir para tirarem suas dúvidas a respeito da palavra. O uso do dicionário repercute no aumento de vocabulário dos leitores. Freitas (2012, p. 79) incentiva que "o dicionário é um importante instrumento para ampliação do repertório do aluno, pois fornece conceitos de forma rápida [...]", essa

importância é revelada principalmente nos momentos de leitura efetiva, tendo em vista que quanto mais palavras conhecer, mais automatizado será o seu processo de leitura e conseqüentemente de compreensão sobre o texto.

As estratégias de leitura não são ensinadas em um caráter explícito pelo professor, isto é, não tem como instruir o aluno a realizar antecipações em sua leitura se ele não as tiver automatizado. O que se propõe é que o aluno participe das mais diversas possibilidades de leitura para assim fazer uso das estratégias que demandam diferentes contextos de leitura. Nesse aspecto, Silva (1998, p. 4) amplia a discussão e expõe que

se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é, para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto), e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde a sua validade.

O que se compreende nesse fragmento é que as leituras propostas em sala de aula devem ter o intuito de desafiar os alunos para que superem o que já conhecem e caminhem para outros cenários que os fazem perceber diferentes propostas de leitura e conseqüentemente o uso de diferentes estratégias. Nesse ponto, a escola constrói uma divergência a respeito do que o autor propõe, tendo em vista que ela ainda mantém o foco na decodificação do texto e não necessariamente à sua compreensão. O que se esclarece é que a escola cria um modelo de ensino pautado em questões que não são tangíveis para os alunos e "privilegia-se o consumo rápido dos textos" (SILVA, 1998, p. 7) o que gera uma escassez no aprofundamento das leituras, refletindo uma visão muito superficial do texto, de modo que desfavoreça a sua efetiva compreensão.

Colomer e Camps (2002, p. 65) pontuam que "o contato com o escrito tem de implicar a tomada de consciência de seu uso funcional, do saber por que as pessoas leem, de maneira que a ideia de sua aquisição se distancie da concepção de uma tarefa eminentemente escolar". O que se discute, portanto, é que a escola aproxime o ensino da leitura baseado em contextos e situações reais, para isso, as atividades precisam fazer sentido para o aluno, com o propósito de que esse leitor iniciante, através do ensino que vivencia os diferentes discursos da sociedade, torne-se um leitor experiente diante de seus conhecimentos prévios e conhecimentos de mundo, tendo em vista os diferentes tipos de textos apresentados.

É com base nessa diversidade de textos que se faz necessário refletir e discutir sobre as metodologias usadas para o desenvolvimento dos conhecimentos prévios em sala de aula, devido às transformações que ocorreram por conta das mudanças que envolveram a sociedade

ao longo dos tempos (PIMENTEL, 2017). É preciso discutir como vêm sendo desenvolvidas as propostas metodológicas no que diz respeito à essas mudanças e sobre a perspectiva das TD. A proposta da próxima seção integra os diálogos a respeito das metodologias ativas e as discussões que envolvem o ensino híbrido e suas percepções de aprendizagem.

2 O ENSINO HÍBRIDO E SUAS PROPOSIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

Esta segunda seção evidencia as perspectivas que envolvem o ensino híbrido (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013) bem como a importância das metodologias ativas (MORAN, 2015a) para a relação de ensino e aprendizagem na sala de aula, considerando as mudanças metodológicas e pedagógicas que suscitam necessidades de discussão sobre o ensino online nas escolas. Sendo assim, propõe-se o modelo por estações rotacionais (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015) com o intuito de aproximar os alunos no processo de aprendizagem da língua escrita com textos multimodais e, através desse modelo, proporcionar discussões sobre o trabalho em grupos na sala de aula, como interação entre eles a partir do ensino online.

2.1 Metodologias ativas¹⁴: perspectivas de pesquisa e de aprendizagem

As mudanças apresentadas pelas transformações sociais no que se refere ao uso das tecnologias acentuam que as formas de se comunicar e mais estritamente de aprender, foram modificadas. A rotina dos indivíduos ocorre permeada pelas tecnologias e cabe refletir como as TD, mais especificamente, podem ser enfatizadas no cenário escolar, ao partir do princípio de que os alunos em seu contexto social participam/comunicam ativamente de ambientes no qual a cultura digital emerge por meio de recursos tecnológicos (MORAN, 2015a).

A cultura digital não promove em caráter restrito apenas o acesso às tecnologias (SOUZA; BONILLA, 2012), mas “possibilita que cada pessoa conceba uma nova forma de ser, uma nova identidade, mesmo dentro de uma mesma cultura” (PIMENTEL, 2017, p. 38). Infere-se que cada indivíduo no contexto das TD desenvolve-se conforme suas necessidades e objetivos.

Entendendo que “a escola ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora” (MORAN, 2015a, p. 16), se tem caracterizado o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as TD. Tendo em vista que o aluno além de ter o papel central de sua aprendizagem, percebe o professor não mais como aquele que ensina, mas o que media sua aprendizagem a partir da interação (BORGES; ALENCAR, 2014), para o desenvolvimento pleno de sua autonomia.

¹⁴ São compreendidas através da ação e reflexão, em que o aluno participa ativamente da sua aprendizagem e que reflete sobre o que faz e desenvolve sua autonomia (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

Sendo assim, percebe-se um movimento dos documentos oficiais de discutir a presença das TD na sala de aula e do aluno como alguém que busca seus conhecimentos.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

A quinta competência apresentada pela BNCC (BRASIL, 2017) reflete em certa complexidade para os alunos, ao enfatizar o uso das TD na sala de aula, ao qual procuram incentivar no aluno uma reflexão ativa e crítica de sua própria aprendizagem. Com isso, as metodologias ativas visam um protagonismo (BACICH; MORAN, 2012) atrelado ao conhecimento significativo, em outros termos, que os aprendizados vivenciados na escola sejam reflexos de uma situação real, de uma necessidade relevante para os alunos. O protagonismo assume, portanto, um viés em que se discute o que é necessário saber e se pauta nas construções/discussões dos conhecimentos a partir das práticas sociais que os alunos vivenciam.

As metodologias ativas visam oportunizar, sobretudo, a participação dos alunos no contexto de aprendizagem seja em espaços escolares ou não-escolares. Assim, o foco é mantido também no comprometimento durante os momentos de aprendizagem, de forma que o aluno apresente experiências a partir do que está sendo abordado/discutido (SOBRAL; CAMPOS, 2012). Os autores exemplificam as metodologias ativas diante da: a) elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; b) reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafio; c) disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; d) identificação e organização das soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções (SOBRAL; CAMPOS, 2012, p. 209). Dessa forma, a metodologia escolhida precisa ter clareza quanto aos objetivos que pretende ter com as atividades propostas (MORAN, 2015a).

Uma proposta pautada através de diferentes objetivos promove maiores possibilidades de explorar sua criatividade e autonomia nos momentos de aprendizagem. O professor busca que os alunos tomem decisões com base em suas pesquisas e anotações que pesquisem dados para chegar às conclusões necessárias acerca dos objetivos (PEIXOTO, 2016). Quanto ao professor, o autor enfatiza sua responsabilidade no processo de aprendizagem dos alunos diante de três pontos: a) planejamento; b) orientação; c) acompanhamento. O professor motiva os alunos para que alcancem os objetivos pretendidos com o seu planejamento, sendo este

pautado na ampliação da autonomia do aluno, de maneira que o professor deixe de ser a única forma de conhecimento que possua.

É por essa perspectiva de atuação de alunos e professores na sala de aula que as metodologias ativas, conforme Filatro e Cavalcanti (2018, p. 6) “dependem muito da atuação humana” justamente ao que tange aos objetivos definidos para a aprendizagem dos alunos. As autoras dialogam que dependendo dos objetivos, os níveis de protagonismo nos quais os alunos são envolvidos, também variam de acordo com as atividades organizadas. Então, fica clara a amplitude de possibilidades e proposições articuladas pelas metodologias ativas (PAIVA; PARENTE; BRANDÃO; QUEIROZ, 2016), considerando também propostas que envolvam o uso das TD no contexto escolar.

Nessa visão ampliada, em que são pautadas as metodologias ativas, percebe-se a necessidade de propor novos encaminhamentos de ensino que se afastem de metodologias conteudistas (MORAN, 2015a) que evidenciam o professor enquanto único conhecedor das informações e dos saberes necessários para o aluno (MORAN, 2015a; PAIVA; PARENTE; BRANDÃO; QUEIROZ, 2016). O que se discute, portanto, é uma abordagem discursiva que parte das interações de alunos e professores quanto aos objetos de aprendizagem.

O desafio está pautado na inserção dessas metodologias no cenário escolar, de maneira que os alunos possam se aproximar da resolução de situações que perpassem a sua vida não-escolar. Com isso, pesquisas que envolvem as práticas pedagógicas de umas das metodologias ativas vêm alcançando relevância, como demonstra os resultados da pesquisa de Pereira e Silva (2018), ao realizarem uma revisão de teses e dissertações, no catálogo da CAPES, no período de 2014-2018, em busca de pesquisas desenvolvidas sobre metodologias ativas e sala de aula invertida.

Os resultados apresentados pelas autoras (2018) apontaram que, das 36 dissertações encontradas (não encontramos teses), apenas 8 delas atendiam o enfoque abordado pelos critérios de inclusão das autoras (utilização do descritor metodologia ativa ou sala de aula invertida). Com isso, é revelada a necessidade de incorporar metodologias que contemplem a autonomia, o protagonismo do aluno e incorporar na educação básica diálogos que envolvam as TD. As metodologias ativas estão cada vez mais presentes no contexto escolar, para tanto, é preciso considerar a aprendizagem por parte dos professores e os demais participantes da comunidade escolar, tendo em vista, a emergência em se discutir acerca das TD na sala de aula.

Algumas pesquisas se aproximam das discussões que envolvem as metodologias ativas na educação básica e enfatizam o papel central dos alunos nesse cenário. Em complemento à

revisão de Pereira e Silva (2018), pesquisamos sobre dissertações e teses que contemplassem o ensino híbrido, de maneira que pudesse aproximar pesquisas da referida dissertação e delimitar um cenário o qual envolvesse pesquisas que enfatize o ensino híbrido em práticas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A tabela 1 apresenta uma síntese da pesquisa realizada no catálogo de dissertações e teses da CAPES.

Tabela 1: Síntese de dissertações e teses

Palavra-chave	Encontrados	Com filtro	Relacionados ao tema
Ensino híbrido	140.694	477	0
Blended learning	35.940	244	0

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As palavras-chave pesquisadas foram: ensino híbrido e o seu termo em inglês: *blended learning*. Para a primeira palavra foram encontradas um total de 140.694 dissertações e teses, enquanto na segunda esse número teve uma redução, o que totalizou em 35.940 trabalhos. Essa primeira busca foi realizada sem o uso de filtros, após os resultados encontrados, informaram-se os seguintes filtros: período (2015-2019); grande área de conhecimento (ciências humanas); área de conhecimento (educação); área de concentração (educação básica; educação escolar; currículo; linguagens e inovação pedagógica). Tais filtros foram usados tanto para as palavras-chave ensino híbrido quanto para o *blended learning*.

Após o uso dos filtros de pesquisa ocorreu uma especificação quanto as palavras-chave indicadas na barra de busca, para a palavra ensino híbrido totalizou-se em 477 dissertações e teses e para *blended learning* indicou-se 244 pesquisas. Com a restrição dos trabalhos a respeito da temática da referida dissertação, iniciou-se uma busca individual, de modo que fossem localizadas dissertações ou teses que discutissem sobre o ensino híbrido durante as práticas de leitura e que essa pesquisa tivesse sido realizada no Ensino Fundamental. Entretanto não foi encontrada nenhuma pesquisa em nenhuma das palavras-chave enfatizando a relevância da pesquisa ao que tange as práticas de leitura a partir do modelo de estações rotacionais.

2.2 O ensino híbrido e seus modelos: proposições de aprendizagem

O entendimento que se constrói sobre a hibridização do ensino tem ênfase em uma perspectiva de melhoria das relações que envolvem o ensino e aprendizagem (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). Nesse sentido, discute-se as percepções a

respeito da sala de aula que se tem instituído nas escolas, caracterizadas em sua grande parte pelo professor que discute o conteúdo enquanto o aluno em silêncio, ouve tudo com atenção (MORAN, 2015a).

Não se pretende descaracterizar a essência ao qual se compreende a sala de aula, mas abordar e discutir critérios que priorizem uma personalização do ensino de maneira que essa aula se aproxime das necessidades reais de aprendizagem dos alunos e não apenas do conhecimento que o professor possui. O sentido que se coloca com base em Bray e McClaskey (2013) é enfatizar as melhores características do ensino tradicional¹⁵ com o ensino online, percebendo que o ensino tradicional possui limitações e que o ensino online¹⁶ pode ajudar a sanar (KIM, 2007).

Nessa direção, compreende-se que o conceito de ensino híbrido ou *blended learning* pode se aproximar de uma combinação entre a sala de aula (espaço físico) e a sala virtual (KIM, 2007), um ensino que priorize momentos tanto em contexto presencial quanto online (PINA, 2004). A proposta é selecionar os objetivos e os momentos mais adequados para cada tipo de ensino a partir dos objetivos traçados para a aula. Por perceber que a aprendizagem não se dá exclusivamente pela relação professor e aluno, mas também entre os alunos, sozinhos, com outras pessoas fora do contexto escolar (MORAN, 2015b) e o autor conclui descrevendo que a “aprendizagem acontece no movimento fluido, constante e intenso [...], com todas as instâncias que o compõem e definem, em uma reelaboração permanente” (MORAN, 2015b, p. 33), o que pressupõe a autonomia do aluno seja no espaço físico de aula ou não.

Nesse movimento fluido, constante e intenso que envolve a aprendizagem, entende-se que os alunos não aprendem da mesma forma e muito menos ao mesmo tempo. É nessa condição que suas preferências também ocorrem de maneiras distintas (POON, 2013; PIRES, 2015). Pires (2015) explicita que eles tendem a ser motivados a aprender por meio da interatividade (com recursos online) e da colaboração com os outros, que procuram participar ativamente desse processo, tendo em vista que os processos que dizem respeito ao ensino tradicional tendem a não corresponder com as demandas envolvidas pelas transformações sociais que ao longo dos anos modificaram as necessidades dos indivíduos (ANDRADE; SOUZA, 2016).

¹⁵ O que se entende como ensino tradicional diz respeito às aulas presenciais, do convívio direto entre professores e alunos em uma sala de aula com a possibilidade de interação entre eles durante as experiências de aprendizagem (MORAN, 2015a).

¹⁶ Percebe-se que tal ensino também possui dificuldades, principalmente quando realizado nas escolas brasileiras, pela falta de estrutura e de recursos tecnológicos.

O ensino híbrido está sustentado em três pilares, apontados por Pires (2015, p. 82) como “personalizar, individualizar e diferenciar”. Em complemento ao que discorre Poon (2013), essa diferente forma de aprender é permeada por conta dos diferentes contextos em que cada um convive. Essas diferenças no contexto de uma sala de aula híbrida podem ser discutidas por meio do compartilhamento de conhecimento entre os alunos e seus colegas de turma, de maneira que suas experiências de vida sejam traduzidas em momentos de interação e diálogo com seus pares (MORAN, 2015b). Com intuito de destacar as principais diferenças entre os pilares, destacam-se as informações na tabela 2:

Tabela 2: Pilares do Ensino Híbrido

Personalização	Diferenciação	Individualização
Inicia com o aluno	Inicia com um grupo de alunos	Inicia com a necessidade individual de um aluno
Se conecta com seus interesses, paixões e aspirações	Se ajusta as necessidades de aprendizagem do grupo	Se acomoda as necessidades de aprendizagem do indivíduo
Alunos participam ativamente da construção da sua aprendizagem	Instrução explícita baseada nas necessidades do grupo	Instrução explícita baseada na necessidade de aprendizagem individual
Alunos possuem voz e escolha sobre o que aprendem	Professores criam ou adaptam instruções e escolhem funções baseadas nas diferentes necessidades dos alunos	Professores customizam aulas e atividades baseadas nas necessidades individuais do aluno
Diferentes objetivos para cada aluno	Objetivos iguais para os grupos de alunos	Objetivos iguais para os alunos com objetivos específicos individuais com apoio para cada um
Aluno seleciona apropriadamente a tecnologia e o recurso para apoio da sua aprendizagem	Tecnologia e recursos são selecionados para dar apoio às necessidades de aprendizagem do grupo	Tecnologia e recursos são selecionados para dar apoio às necessidades individuais do aluno

Fonte: Bray e MacClaskey (2013, adaptado, tradução nossa).

A distinção de cada um dos pilares mencionados na tabela 2 mostra importância de desenvolver propostas híbridas de ensino e possibilita trabalhar em diferentes contextos de interação entre alunos e professores. Nesse aspecto, a personalização, diferenciação e a individualização são desenvolvidas em variados momentos da prática pedagógica com a ênfase na aprendizagem do aluno e nos seus objetivos (BRAY; MACCLASKEY, 2013).

É possível perceber como as interações ocorrem em cada um dos pilares apresentados. Ao que tange a personalização do ensino é observado uma participação ativa e autônoma por parte do aluno sobre aquilo que está sendo aprendido, tendo como função o despertar do aluno sobre o que ele aprende e como aprende. Por conta dessa autonomia, o tempo que o aluno leva para aprender é levado em consideração, de modo que seja capaz de pesquisar outros recursos

que contribuam para sua aprendizagem quando os que ele possuía não fossem mais suficientes.

Espera-se, sobretudo, que com a personalização do ensino, os alunos, em sua totalidade se desenvolvam nos processos de aprendizagem, seja para os que tenham maior facilidade em aprender sobre conceitos e temáticas selecionadas, seja para os que apresentem maior dificuldade com esses diálogos. Para tanto, os que não possuem dificuldades podem expandir seus conhecimentos ao realizar novas pesquisas ou debruçar-se em outros materiais e recursos e os alunos com dificuldades podem revisar os conteúdos quantas vezes considerar necessário, além de propor novos caminhos para sua aprendizagem com o objetivo de compreender o que está sendo discutido (SUNAGA; CARVALHO, 2015).

Ao desenvolver a autonomia do aluno, incentiva-se a sua participação nos projetos, promovendo situações de resolução de problemas que promovam o seu interesse em procurar as soluções e em fazer parte desse diálogo (MORAN, 2015a). O que se espera é que ele compreenda qual é a forma mais fácil para aprender, em quais recursos possui maior destreza e mais habilidade para usar e isso só acontece quando os professores mudam a sua forma de ensinar e de percebê-los. Propor diferentes formas de ensinar permite que o aluno se coloque no seu processo de aprendizagem e pontue que objetivos quer alcançar.

O foco da personalização do ensino está em mostrar para o aluno como seus interesses de aprendizagem podem ser desenvolvidos, percebendo assim que esse aprender acontece de forma muito subjetiva (BRAY; MACCLASKEY, 2013). As autoras reiteram que cada um compreende o processo de aprender unicamente e, com isso, os caminhos percorridos são diferentes para eles, é essa direção que são envolvidos em uma participação ativa e engajada, tendo em vista que parte dele saber aprender e essa aprendizagem não está reduzida pela imposição do professor.

Na personalização do ensino o aluno participa ativamente de sua aprendizagem, como já foi afirmado anteriormente. É essa característica que a difere dos demais pilares em que discute o envolvimento do professor no processo (BRAY; MACCLASKEY, 2013). Na diferenciação e individualização o professor se torna mediador da relação entre o aluno e sua aprendizagem, no entanto, não o isenta de sua autonomia, mas faz do professor um curador¹⁷ nesse processo em que vincula as necessidades dos alunos seja em grupo ou individualmente.

¹⁷ “Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas)” (MORAN, 2015a, p. 24).

A curadoria parte da seleção de materiais organizados pelo professor em consideração às necessidades de aprendizagem de cada um dos seus alunos e também está atrelada à separação de recursos tecnológicos, tendo em vista que o ensino híbrido não se restringe ao ensino presencial e online, mas se amplia através da variedade de recursos (RODRIGUES, 2010) capazes de gerar maior interesse neles e permitir que façam suas próprias escolhas. Entende-se, então, os recursos tecnológicos como ferramentas que contribuem para estimular e facilitar o processo de aprendizagem, e a função do professor pauta-se em ensiná-los a utilizar tais recursos.

É nesse processo de ensino que o professor interage com o aluno, facilitando a sua aprendizagem. Com isso, cabe enfatizar acerca do trabalho em grupo no ensino híbrido e mais enfaticamente sobre o pilar da diferenciação que vincula atividades coletivas e propõe que eles em interação com outros cheguem aos objetivos pretendidos. Ademais, as atividades em grupo tendem a desenvolver habilidades inerentes para a vida em sociedade. Pina (2004, p. 17-18, tradução nossa) discute outras habilidades como: a) buscar e encontrar informação relevante na rede; b) desenvolver critérios para validar essa informação com indicadores de qualidade; c) aplicar a informação na elaboração de uma nova informação e em situações reais; d) trabalhar em equipe compartilhando e elaborando informações; e) tomar decisões com base em informações comprovadas; f) tomar decisões em grupo.

O trabalho em grupo gera um maior diálogo entre os alunos que os permitem compartilhar experiências e conhecimentos que contribuem para que todo o grupo perceba os diferentes caminhos para chegar numa só conclusão ou até para encontrarem coletivamente a resposta de uma dúvida que tinham (PIRES, 2015). No mais, mesmo com o desenvolvimento de atividades em grupo, cabe considerar que cada aluno possui sua individualidade e suas necessidades, assim, nessa troca de informações cada um se posiciona a partir de suas vivências e interesses, por isso, o professor determina funções para cada aluno do grupo com o intuito de enfatizar suas qualidades, de maneira que cada um deles possa abordar pontos relevantes sobre a temática estudada (BRAY; MCCLASKEY, 2013).

O trabalho em grupo de uma forma geral e, mais especificamente, no contexto de ensino híbrido, não se desenvolve mediante escolhas aleatórias do professor, ele tem uma pretensão e um objetivo determinado. No trabalho em grupo, como definem Cohen e Lotan (2017, p. 2), em algum momento da atividade os alunos: a) precisam uns dos outros para avançar e seguir os próximos passos; b) assumem o papel de professores para sugerir funções para os outros, ouvir o que os participantes dizem e decidir quando concluem a atividade; e c)

falam sobre a atividade verbal ou não verbalmente, seja ao apontar ou demonstrando alguma expressão facial que simbolize sua opinião.

O planejamento e a preparação dos alunos para esse momento fazem com que entendam os objetivos pelo qual o professor definiu a atividade coletivamente e ainda saber trabalhar em grupo com o objetivo de incentivá-los a interação com o outro. Portanto, as autoras indicam que o professor deve propor atividades que garantam o engajamento e que possuam diferentes soluções para gerar maior discussão e ainda a criatividade na resolução de problemas. Contudo, exige-se que os professores sejam bem preparados para desenvolver tais propostas, o que ainda não ocorre na maioria das escolas (MORAN, 2015b).

Sobre o pilar da individualização do ensino, destaca-se a interação entre o professor e o aluno, tendo em vista a observação das necessidades de aprendizagem que possam apresentar. Todavia, é preciso considerar que o professor ao desenvolver esse pilar não propõe atividades diferentes para cada um. As atividades são iguais, o que modifica é a forma como cada um deles vai realizá-las através da mediação do professor, entendendo que o modo de avaliar tais processos também se modificam, de modo que sejam centradas no que precisam realmente aprender (BRAY; MACCLASKEY, 2013).

Nesse percurso de individualização do ensino deve ser pontuado o equilíbrio entre as aprendizagens que se tem entre os grupos e com um indivíduo (MORAN, 2015b). O autor expõe que o ritmo e o estilo dos alunos devem ser considerados e respeitados, entendendo que cada um possui seu ritmo e estilo próprio para aprender. Essa subjetividade deve ser explorada ao passo do ensino híbrido, com “integração de tempos, espaços e tecnologias digitais” (MORAN, 2015b, p. 29). Propondo que aprendem melhor quando estão motivados e encontram um significado para o que aprendem.

Demonstra-se que os alunos da mesma turma não possuem necessidades de aprendizagem iguais e a forma como se relacionam com o professor e as TD também não acontecem do mesmo jeito. Por isso, torna-se relevante considerar a função de cada um dos alunos, do professor e da TD na sala de aula e como essa tríade representa o pensamento de uma nova perspectiva de ensino que considera o seu protagonismo, incentiva práticas envolvidas com a coletividade em trabalhos em grupo e proporciona a interação individual entre professor e aluno com o intuito de esclarecer dúvidas ou explicar a atividade que está sendo proposta.

O ensino híbrido permite o desenvolvimento de diferentes possibilidades para a relação de ensino e aprendizagem, percebidos através de seus modelos identificados como: modelo de rotação, modelo *flex*, modelo *à la carte* e o modelo virtual enriquecido. O modelo

de rotação é dividido em: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e a rotação individual (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Na figura 1 é possível perceber os modelos que possuem vínculo com o ensino tradicional (zona híbrida) e os que são desvinculados desse ensino e que fornecem seus conteúdos em grande parte ou inteiramente através do ensino online (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). Para tanto, os autores afirmam que a zona híbrida envolve a articulação de um ensino dentro do contexto das salas de aula tradicional com a inserção do ensino online com o propósito de ampliar/melhorar as perspectivas de aprendizagem que o ensino tradicional pode oferecer a partir do uso dos recursos tecnológicos pelos alunos. Diante disso, na figura 1 são representados os referidos modelos.

Figura 1: Modelos de ensino híbrido



Fonte: Christensen, Horn e Staker (2013, p. 28)

Os modelos disruptivos (*flex*, *a la carte*, virtual enriquecido e rotação individual) apresentam dificuldades para o ensino no Brasil, tendo em vista que a interação presencial entre professor e aluno não possui tanta ênfase. Ademais, deve-se considerar os outros modelos do ensino híbrido como adaptativos (modelos de rotação (rotação por estação; laboratório rotacional; e sala de aula invertida)) (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), que tem como objetivo a melhoria do ensino tradicional com o uso dos recursos tecnológicos.

O modelo de rotação emerge de atividades online e presenciais com a interação entre professor e aluno. O que caracteriza é que uma das atividades propostas nesse modelo deve ser especificamente online. Com isso, a forma como essa atividade online será feita fica a critério do professor e do aluno, de maneira que ela pode acontecer na sala de aula em conjunto com outros tipos de atividade que não envolvem recursos online ou que sejam

realizadas em casa (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). As propostas norteadas a partir desse modelo identificam e definem as especificidades do modelo adaptativo que se diferenciam dos disruptivos.

As estações rotacionais são realizadas mediante a divisão da turma em grupos, de modo que cada grupo desenvolve uma atividade (estação) diferente e ao final do tempo determinado pelo professor ou quando o grupo termina a atividade proposta eles se encaminham para a próxima estação (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). O que caracteriza a rotação por estações como um modelo híbrido é que ao menos uma das estações deve ter como base o ensino online (ANDRADE; SOUZA, 2016).

O modelo de laboratório rotacional apresenta algumas semelhanças com a rotação por estação, o que o diferencia é que a rotação acontece na sala de aula tradicional e com o laboratório, a sala de informática ou até mesmo outro espaço da escola para que os alunos possam fazer durante a rotina escolar uma atividade online nesse local (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). Enquanto o professor regente da sala ministra aula para um grupo, outro encaminha-se para o laboratório com o intuito de realizar a atividade proposta tendo um auxiliar de sala para lhes dar suporte enquanto estiverem realizando a atividade. Após a conclusão da atividade ocorre a troca entre os grupos para que todos da turma participem de ambas as atividades (SERBIM, 2018).

Na sala de aula invertida é encontrado um modelo de ensino híbrido que promove a inversão do entendimento que se tem sobre a sala de aula, de maneira que os estudos teóricos são realizados fora da sala de aula (em casa ou em outro lugar) que ele se dedica em estudar os conceitos acerca dos conteúdos propostos e na sala de aula passam a desenvolver as experiências práticas que fora do contexto de sala de aula invertida seria realizada na casa dele (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Segundo Moran (2015a, p. 23):

Invertemos a lógica tradicional de que o professor ensine antes na aula e o aluno tente aplicar depois em casa o que aprendeu em aula, para que, primeiro, o aluno caminhe sozinho (vídeos, leituras, atividades) e depois em sala de aula desenvolva os conhecimentos que ainda precisa no contato com colegas e com a orientação do professor ou professores mais experientes.

É nessa perspectiva que seu protagonismo e sua autonomia são desenvolvidos, de maneira que seja responsável com seus estudos e procure esclarecer os conceitos pertinentes para a compreensão dos conteúdos propostos. Sendo assim, a sala de aula invertida pode ser considerada como o início para professores e alunos que querem desenvolver uma metodologia voltada para o ensino híbrido. Ao se deparar com as diversas maneiras de

compreender um mesmo assunto através dos variados recursos tecnológicos o aluno engaja-se mais em suas pesquisas e descobertas, de maneira que não se restrinja ao que o professor ensina (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

A sala de aula invertida incentiva a personalização do ensino, de forma que os alunos não fiquem condicionados somente à explicação do professor, eles podem definir o ritmo de como vão conduzir seus estudos, ao passo que podem acelerar ou diminuir a forma como aprendem e percebem os conteúdos (BERGMANN; SAMS, 2016). Com isso, é possível perceber as variadas formas de rotacionar o ensino e compreender novas percepções sobre metodologias que promovam a maior participação do aluno. Em seguida, discute-se como é desenvolvida a rotação entre as estações; sobre as relações que envolvem interação e interatividade compreendendo assim as diferenças entre o ensino online e o presencial e ainda como podem ser entendidos os conceitos de cooperação e colaboração que perpassam as atividades em grupo.

2.3 O modelo por estações rotacionais: relação entre ensino e aprendizagem

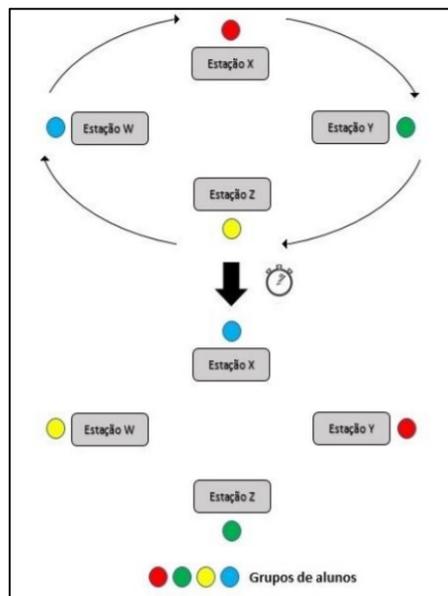
O modelo que esta pesquisa pretende enfatizar é o de rotação por estações. A escolha desse modelo tem o propósito de fazer com que o grupo nas estações colabore com seus integrantes e participe da troca de informações. Para tanto, é necessário especificar como esse movimento rotacional acontece e explorar as relações que ocorrem durante o processo.

Para o desenvolvimento do modelo de estação rotacional, tem-se a reflexão sobre o ambiente da sala de aula, o objetivo de cada uma das estações, além da quantidade de estações, tendo em vista que o número de estações depende da quantidade de alunos e do tempo de aula (OLIVEIRA; PESCE, 2017). De modo que os alunos em seus grupos tenham condição de realizar a atividade proposta. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) afirmam que as estações devem ser interdependentes, tendo em vista que os grupos iniciam a rotação em cada uma das estações e apenas trocam ao passar do tempo determinado ou ao término da atividade.

Christensen, Horn e Staker (2013) enfatizam o modelo de rotação por estações como adaptativo por não romper com o ensino tradicional, mas ampliar e melhorar as práticas pedagógicas que o envolve. A proposta é que ao menos uma das atividades trabalhadas nas estações esteja integrada por um recurso tecnológico online (ANDRADE; SOUZA, 2016), mas o professor pode planejar as estações da forma que considerar mais adequada para os seus alunos, priorizando as suas necessidades quanto ao conteúdo trabalhado nas estações.

As estações devem tratar de um mesmo conteúdo, mas traçar diferentes objetivos e propostas, de maneira que os grupos possam vivenciar várias experiências e discutir sobre ela. Andrade e Souza (2016) confirmam a importância das estações rotacionais para desenvolver a autonomia e a colaboração entre os grupos. É crucial o planejamento do professor quanto aos objetivos propostos em cada uma das estações tendo o enfoque nas necessidades de seus alunos e do que realmente precisam aprender. Assim, observa-se a figura 2 para compreender a formatação das estações e como acontecem na rotina escolar.

Figura 2: Funcionamento do modelo de rotação por estações



Fonte: Serbim (2018, p. 40)

Na figura 2 é observada a rotação realizada pelos grupos de alunos ao longo das quatro estações (estação X, estação Y, estação Z e estação W) (SERBIM, 2018). Em cada uma são realizadas atividades diferentes, por exemplo, a estação X pode representar uma atividade de leitura, a estação Y uma atividade de produção escrita, a estação Z uma atividade no livro didático e a estação W uma atividade online com o uso da TD. Nesse movimento, os grupos escolhem por qual estação querem começar, como está representado na figura 2, pelos círculos coloridos cada um dos grupos se dirigiu para uma das estações. Assim, com o tempo estabelecido pelo professor, os grupos se dirigem para a próxima estação até que todos tenham realizado cada uma das atividades.

Com essa proposta, o professor pode ir de grupo em grupo sanando as possíveis dúvidas que possam aparecer ao longo do tempo que se encontrarem nas estações, mas de preferência, o professor deve permitir que os grupos explorem as atividades e observem como podem ser resolvidas e discutam entre si (ANDRANDE; SOUZA, 2016). O elemento

norteador desse modelo está na participação dos grupos nas atividades e a forma como os alunos interagem entre si e como suas interações ocorrem diante do uso dos recursos tecnológicos.

Para tanto, perceber os diálogos que ocorrem entre os grupos indica como estão resolvendo os problemas abordados nas atividades, assim, cabe discorrer como essas interações acontecem e a importância delas para o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, também se torna relevante a percepção sobre como os grupos lidam com os recursos tecnológicos e como participam das atividades na estação dedicada para o ensino online efetivando a interatividade entre os grupos e esses recursos.

2.3.1 Interação e interatividade: mediações com o uso de recursos tecnológicos

O ponto principal da interação em sua perspectiva linguística está na relação com o outro em um meio social. Com isso, Pimentel (2013) expõe que o limite entre os conceitos para interação e interatividade é praticamente invisível e por isso existe muita confusão quanto as suas conceituações. Primo (2000) também enfatiza essa dificuldade na distinção do que seria cada um dos termos.

Para Pimentel (2013, p. 28), interação é “uma ação recíproca entre dois ou mais atores, em que ocorre na intersubjetividade e pode haver uma relação direta ou indireta”, e interatividade “pressupõe a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (cd, hipertextos, jogos)”, isto é, só irá existir interação a partir de dois ou mais sujeitos, de modo que se criem diálogos que são percebidos a partir de uma responsividade ativa (BAKHTIN, 2003), pois até no silêncio nos comunicamos (BAKHTIN, 2019) e a interatividade pode ser compreendida em um sentido de envolver a autonomia desses sujeitos com as TD.

Como explicita Primo (2000, p. 85), “um sistema interativo deveria dar total autonomia ao espectador [...]”. Na interatividade, assume-se uma autonomia sobre as decisões tomadas no contexto determinado. Nesse processo interativo, o indivíduo é capaz de personalizar o que está aprendendo, de modo que a partir do meio integrado pelos sistemas interativos consegue-se potencializar e ampliar os conhecimentos do que se aprende. Diante disso, constrói-se um conhecimento que avança conforme a interatividade com as TD.

Ao se declarar a relação entre interação e interatividade, pode ser entendido que nas atividades em grupo ou até mesmo individuais quando o professor insere seus alunos em um contexto de mediação dentro de sistemas interativos, a aprendizagem nesse processo, envolve

a construção da autonomia a partir de ambientes capazes de instigar novos conhecimentos e novos olhares.

Nesse aspecto que envolve a interatividade com os recursos tecnológicos, considera-se o papel ativo que o indivíduo tem sobre as TD. O que cabe expor é justamente a diferenciação entre eles, por conta das possibilidades que integram o modelo de rotação por estações. Em um momento os alunos interagem e, em outro, desenvolvem interatividade com os recursos tecnológicos, assim se considera a interação a partir da criação de diálogos e, ao se depararem com a estação online, participam ativamente das situações interativas proporcionadas pelo uso dos recursos tecnológicos.

Para Primo (2011, p. 11), essa diferenciação entre os termos não existe, tendo em vista que “tanto um clique em um ícone na interface quanto uma conversa na janela de comentários de um blog são interações”. Considera-se que o primeiro exemplo mesmo sem a participação de outro indivíduo é interação. No entanto, advoga-se que a primeira exemplificação se trata da interatividade e a segunda de uma interação mediada por computador, destacada por Pimentel (2013). O “clique em um ícone” revela uma respostação sobre o computador, ao clicar, o indivíduo espera que o computador execute a ação realizada.

Não se deve restringir a interatividade ao conceito que envolve a resposta e ação diante do indivíduo e da máquina. É oportuno mencionar a existência de diferentes tipos de interatividade que estão ligadas: a) as possibilidades de apropriação e de personalização da mensagem recebida, seja qual for a natureza dessa mensagem; b) a reciprocidade da comunicação; c) a virtualidade, que enfatiza aqui o cálculo da mensagem em tempo real em função de um modelo e de dados de entrada; d) a implicação da imagem dos participantes nas mensagens; e) a telepresença (LÉVY, 1999, p. 82).

No que tange ao contexto educacional, a interatividade dialoga diretamente com os objetivos propostos pelo professor a partir dos recursos tecnológicos que forem usados. Sendo assim, na interatividade entre aluno e máquina é possível “interagir com uma grande quantidade de informações que se apresentam de maneira atrativa, por suas diferentes notações simbólicas (gráficas, linguísticas, sonoras etc.)” (VERASZTO; GARCÍA, 2011, p.93) em detrimento dos multiletramentos. Ao envolver a interatividade na sala de aula, o professor promove situações reais com o uso de textos multimodais e faz com que o aluno se aproprie de sua aprendizagem.

Com isso, revela-se a necessidade de incorporar na sala de aula contextos que façam com que o aluno reflita, interaja com seus pares e participe ativamente de sistemas interativos

com o estímulo do professor sobre os objetivos de aprendizagem. Nesse aspecto, o envolvimento que se tem com os colegas de turma também apresenta potencialidades da sua aprendizagem, além das relações entre ele e os recursos tecnológicos. Desse modo, ao propor o desenvolvimento do modelo de rotação por estação, nota-se como se articula a participação deles em seus grupos e como a interação entre eles resulta em perspectivas mais próximas de uma cooperação ou a colaboração entre os integrantes.

2.3.2 Cooperação e colaboração: perspectivas das atividades em grupo

A cooperação e a colaboração, termos retratados nesse tópico, apresentam ao longo dos pressupostos teóricos divergências entre os autores. Kemczinski, Marek, Hounsell e Gasparini (2007) mostram quatro visões sobre a relação entre cooperação e colaboração. No mais, defendemos uma aprendizagem colaborativa entendida como um processo que ocorre entre os grupos de alunos para atingirem os objetivos pretendidos (DILLENBOURG, 1999).

As proposições das quatro visões são: 1) cooperação e colaboração, são termos semelhantes e, por isso, é difícil distingui-los, os considerando como sinônimos. Os termos equivalem apenas a uma única conceituação; 2) colaboração acontece em grupo, de modo que cada um dos integrantes faz a sua parte individualmente e ao final juntam as partes para ter o trabalho completo. Cooperação é entendida a partir do trabalho em equipe em que os participantes constroem e trabalham juntos para desenvolverem a atividade; 3) colaboração passa a ser o trabalho coletivo, que de maneira unida o grupo realiza a atividade e a cooperação se torna o trabalho individual de cada um dos alunos do grupo; 4) cooperação e colaboração não possuem relação e se excluem (KEMCZINSKI; MAREK; HOUNSELL; GASPARINI, 2007, p.3-4). Os autores adotam uma quinta perspectiva que entende a cooperação e a colaboração em uma visão ampla em que os termos se complementam.

A colaboração é vista como um processo em face de uma interação coletiva entre o grupo enquanto a cooperação parte de um pressuposto individual de trabalho para chegar a um fim. Portanto, “a palavra colaboração fixa em processos, enquanto a cooperação visa produtos” (GASPAR, 2007, p.113). A autora aponta que no contexto de colaboração os alunos aprendem e ensinam uns com os outros, enquanto na cooperação não são criados vínculos para essa situação, tendo em vista que cada um desenvolve o seu trabalho de forma individual.

Meirinhos e Osório (2007) diferenciam os termos devido à autonomia ora designada em maior ou menor grau para o aluno. Na colaboração, as atividades propostas demandam

maior autonomia por parte deles, tendo em vista que devem buscar mediante a interação com os outros, numa relação coletiva, as soluções para o problema. Na cooperação, a autonomia do aluno ocorre em menor grau, de modo que o controle pela atividade se encontra com o professor ao qual define o que cada um deve fazer em seus grupos. O envolvimento de uma aprendizagem colaborativa corrobora para as atividades em grupo e para o desenvolvimento da sua autonomia.

Dillenbourg (1999) enfatiza que o melhor entendimento que se tem sobre a aprendizagem colaborativa é apresentado de maneira ainda insatisfatória, que pode ser compreendido pela definição de uma circunstância em que duas ou mais pessoas são capazes ou tentam aprender juntas. Desse conceito, variadas interpretações podem acontecer, no entanto, o foco deve se pautar na situação de aprendizagem com o outro, de maneira que a atividade em grupo bem planejada evidencie a aprendizagem dos alunos de forma colaborativa em que cada um oferece suas experiências para resolver o problema. Ao se tratar de uma aprendizagem cooperativa o foco está evidenciado na responsabilidade que cada um tem com a parte que lhe foi designada, ou seja, ele aprende de maneira individual sem interação com outros integrantes do seu grupo (PIMENTEL, 2013).

Dentro de uma perspectiva colaborativa podem ocorrer diferentes processos de interação, tais como, a interação mútua, que segundo Primo (2011, p. 57) “é aquela caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação, em que cada interagente participa da construção inventiva e cooperada do relacionamento, afetando-se mutuamente”. A interação reativa articula-se quando “o diálogo não é estimulado, e as trocas limitam-se à transmissão de conhecimento” (PIMENTEL, 2013, p. 46). Nesse aspecto, o autor enfatiza que a interação mútua se dá diante da personalização entre as relações, de modo que cada diálogo entre os participantes de um mesmo grupo seja diferente, mesmo que um desses alunos participe de duas outras interações e ambas irão exibir aspectos distintos de uma mesma atividade.

As interações promovidas na aprendizagem colaborativa apresentam no modelo de rotação por estação a participação autônoma dos alunos diante das atividades propostas. Por isso, faz parte compreender como foi desenvolvida a pesquisa dentro dessa temática, compreendendo as interações e a colaboração e cooperação entre os grupos. No próximo capítulo serão discutidos os aspectos metodológicos da pesquisa com o intuito de aproximar os objetivos da pesquisa com os pressupostos teóricos fundamentados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção desenvolve-se mediante a trajetória metodológica da pesquisa com o intuito de discutir acerca das práticas de leitura através da rotação por estações a partir da perspectiva dos multiletramentos em contextos multimodais. Com isso, a pesquisa é percebida diante de características que norteiam uma investigação qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013), com a abordagem envolta em uma pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003), seus elementos e os procedimentos utilizados para a realização da análise dos dados da intervenção. Ademais, enfatiza a trajetória de pesquisa ao retratar o cenário de análise e investigação; o *locus* da pesquisa e suas subjetividades, concretizando informações sobre sua estrutura e a relevância para a intervenção; os sujeitos da pesquisa (professora e alunos).

Têm-se ainda a explicitação de maneira sintética das categorias ao qual emergiram através da observação da sala de aula e na intervenção pautada em contextos multimodais que enfatizassem o uso das TD na sala de aula. E por fim, quanto ao desenvolvimento da pesquisa, discute-se com relação à entrevista com a professora regente da turma¹⁸ e a diretora da escola, as observações da sala de aula e quais as práticas de leitura trabalhadas com mais ênfase pela professora e o que advém também do planejamento de uma sequência didática¹⁹ para a intervenção na sala de aula com os alunos tendo como conteúdo específico o tema: “O maravilhoso mundo das abelhas”, proposto pela professora regente em consonância com o projeto do 4º bimestre. A referida pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética²⁰.

3.1 Pesquisa qualitativa: delineamentos de uma pesquisa-intervenção

A construção metodológica, parte da referida pesquisa ao qual se caracteriza pela participação de alunos de uma escola da rede pública de Maceió do segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em práticas de leitura de textos multimodais na perspectiva dos multiletramentos em estações rotacionais. O que exige uma observação atenta com o objetivo de mobilizar os conhecimentos linguísticos em textos multimodais percebidos durante o modelo de rotação por estações.

¹⁸ Deve-se deixar claro, que professora e pesquisadora eram pessoas diferentes.

¹⁹ “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

²⁰ A aprovação da pesquisa pode ser identificada mediante o número do CAAE: 28574220.4.0000.5013. E se encontra nos apêndices da dissertação o TALE e o TCLE da pesquisa.

Com a clareza de compreender, descrever e interpretar a realidade dos sujeitos participantes, principalmente em consideração às suas compreensões de leitura, define-se a pesquisa como sendo de abordagem qualitativa, tendo em vista que para entender o cenário, deveria vivenciar o processo que envolveu uma sessão de conversa com a professora e a diretora e a observação da turma, entendendo assim, que a pesquisa qualitativa enfatiza a veracidade dos fatos em seu caráter descritivo a partir da coleta de dados realizada (LUDKE; ANDRE, 1986).

A escolha por uma abordagem qualitativa se alicerçou pelo objeto de investigação, que teve por objetivo as interações dos alunos nas práticas de leitura em meio as estações rotacionais, percebendo a construção dos seus enunciados com os outros integrantes, ou seja, numa percepção subjetiva das ações dos participantes. Parte-se, portanto, de um cenário específico, uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental da rede pública de Maceió, evitando generalizações que pontuem contextos mais amplos, no sentido de investigar a turma em sua singularidade com o intuito de responder aos objetivos e à problemática proposta.

A investigação qualitativa norteou a investigação sobre o viés do seguinte objetivo geral: analisar as práticas de leitura de textos multimodais na perspectiva dos multiletramentos no ciclo de alfabetização em estações rotacionais. E desdobrando-se nos objetivos específicos: identificar a relevância dos multiletramentos para o desenvolvimento das competências de leitura em textos multimodais; investigar como a interação e a interatividade são percebidas diante do modelo de ensino híbrido; analisar a presença de cooperação e colaboração durante as estações realizadas em grupo.

A pesquisa-intervenção parte de uma proposta que tem como base as pesquisas participantes. Nessa perspectiva, compreende-se que a intervenção propõe uma ação ao qual transforma a realidade (ROCHA; AGUIAR, 2003). Essa transformação acontece pela reflexão dos acontecimentos da intervenção à luz da estruturação social. A proposta do trabalho se pautou por uma pesquisa-intervenção por enaltecer a experiência dos alunos através das práticas de leitura pelas estações rotacionais.

Antes da intervenção foi preciso observar o *locus* da pesquisa, a partir de uma conversa com a professora e a diretora da escola, para reconhecer o contexto com o intuito de vivenciar a realidade concreta. Com a observação, destacou-se que as práticas das professoras norteavam em grande parte gêneros impressos. Assim, com as informações coletadas foi

possível elaborar uma sequência didática (ZABALA, 1998)²¹ que atendesse a realidade investigativa e situasse a necessidade de desenvolver uma intervenção na turma observada.

Como foi supracitado, desenvolvi uma sequência didática que explorasse o uso da rotação por estações durante as práticas de leitura, para isso, foram definidas quatro intervenções em que cada uma delas explorasse diferentes tipos de textos multimodais²², de modo que os alunos percebam e fizessem uso desses textos. A escolha dos gêneros para a intervenção se deu pela menor frequência de uso desses gêneros nas práticas da professora regente.

A intervenção na sala de aula foi articulada através dos dados percebidos e observados durante a proposta, entendendo que a perspectiva de análise não se encontra no resultado, mas nos conhecimentos linguísticos dos alunos evidenciadas durante as propostas de atividades e ainda entre os alunos e a própria atividade e o que ela representa para as práticas de leitura na sala de aula.

3.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados, bem como os instrumentos caminham na perspectiva de elucidar a problemática do objeto de pesquisa com o intuito de responder aos objetivos propostos. Foram:

- a) sessão conversa com a professora regente e a diretora da escola com o propósito de identificar a realidade escolar;
- b) observação diagnóstica da rotina da sala de aula buscando descrever as práticas de leitura desenvolvidas pela professora; e
- c) intervenção pedagógica tendo como base o Ensino Híbrido a partir do modelo por estações rotacionais com ênfase nas práticas de leitura.

Quanto aos procedimentos éticos da pesquisa foram desenvolvidos dois termos, o primeiro foi o termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) para os alunos participantes da pesquisa e o segundo foi o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para a professora regente da turma a qual teria suas aulas observadas. Por fim, para os responsáveis dos alunos autorizando-os a participação da referida pesquisa. Diante disso, com os termos assinados, prosseguiu-se com a pesquisa.

²¹ O planejamento da sequência didática está disposto nos apêndices da referida dissertação.

²² Os textos escolhidos para a intervenção foram: gráfico, rótulos, aplicativo móvel Abelha App, música, notícias na internet, texto informativo, fábula, livro didático, vídeo, simulador no celular, história em quadrinhos.

Em seguida, são apresentados no quadro 1, os instrumentos que foram utilizados ao longo da pesquisa no período de observação ou durante a intervenção, afim de possibilitar maior critério metodológico quanto à coleta dos dados.

Quadro 1: Instrumentos da pesquisa

Instrumento	Objetivo	Procedimento
Diário de campo	Fazer anotações no período de observação da turma.	Foram feitos registros escritos em cada uma das observações, a rotina da turma e as interações entre eles que chamassem mais atenção, além das atividades no quadro que a professora escrevia.
Celular	Gravar os diálogos da turma durante a observação e a intervenção.	A gravação dos diálogos aconteceu para ter os registros das observações e da intervenção em sua essencialidade, assim, os diálogos eram gravados do início da aula até o final e durante todo o período em que as estações estavam sendo realizadas.
Câmera	Realizar a filmagem de cada uma das estações na intervenção.	A gravação das imagens dos grupos se restringiu no momento da intervenção, para captar as interações não-verbais dos alunos, fosse por gestos ou expressões faciais. Os vídeos criados foram posteriormente transcritos para a análise.
Fotografia	Tirar fotos de atividades realizadas pela professora e durante a intervenção.	As fotos retiradas faziam o registro das informações visuais na observação para identificar posteriormente as estratégias que a professora fazia uso através delas e para destacar a forma como os grupos estavam desenvolvendo as propostas de atividades.
Folha de registro	Registrar as respostas das atividades dos alunos em cada uma das estações.	Para cada uma das estações que necessitava do registro escrito foi disponibilizada uma folha para escreverem suas respostas, para que pudesse ser analisada a compreensão que o grupo teve sobre a proposta de leitura.

Fonte: a autora (2020).

Os dados obtidos durante a coleta foram analisados à luz do referencial teórico a partir das categorias de análise (conhecimentos linguísticos, multiletramentos, interação, interatividade, colaboração e cooperação) permitiu articular os dados produzidos com os objetivos propostos, de modo que promova a interpretação e o tratamento das informações produzidas. Com a intenção de analisar as práticas de leitura de textos multimodais na perspectiva dos multiletramentos no ciclo de alfabetização em estações rotacionais.

3.3 Cenário da pesquisa

Compreender o lugar e o momento que aconteceu a pesquisa é traçar o recorte dos acontecimentos e o envolvimento de todos no processo, entendendo a subjetividade dos alunos e da professora do 2º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais. Com isso, buscou-se compreender a realidade e o planejamento de novas práticas pedagógicas tendo em vista as práticas de leitura dos alunos. A pesquisa aconteceu durante 6 (seis) meses em uma escola da rede pública de Maceió, durante os meses de agosto de 2019 (dois mil e dezenove) até fevereiro de 2020 (dois mil e vinte)²³ e se pautou mediante quatro momentos.

O primeiro ocorreu durante a apresentação do projeto de pesquisa para a escola *lócus* da pesquisa. Esse diálogo foi promovido inicialmente pela orientadora da pesquisa e a diretora da escola na qual seria desenvolvido o projeto intitulado como: **PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**. A partir dessa conversa marcou-se uma reunião pedagógica acerca da temática do projeto e também uma discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) com o foco na Língua Portuguesa, tendo em vista, a diretora ter expressado uma necessidade de diálogo com a Universidade e a escola diante de uma temática que contribuísse para a prática pedagógica das professoras.

Aos 25 (vinte e cinco) dias do mês de julho de 2019 (dois mil e dezenove) realizou-se a reunião. Inicialmente apresentamos a discussão a respeito da BNCC (BRASIL, 2017) bem como as dificuldades que as professoras tinham com relação ao tema e em seguida foi exposto o projeto de pesquisa. Com essa explanação a diretora perguntou quem estaria à vontade e disponível para participar da pesquisa. Algumas professoras afirmaram que não estavam interessadas, enquanto outras se mostraram indiferentes com relação à minha presença em sua sala de aula. Diante disso, a diretora lembrou que uma professora do segundo ano, tinha uma personagem que costumava fazer durante as apresentações da escola e que as crianças gostavam bastante e ainda afirmou que suas práticas pedagógicas eram diferentes e inusitadas, fazendo com que os seus alunos fossem alfabetizados com bastante eficácia e que por isso, seria interessante que a pesquisa fosse realizada em sua sala de aula.

Com a permissão da referida professora, iniciou o segundo momento da pesquisa que se revelou sobre a sessão conversa com a direção da escola e a professora que confirmou sua

²³ O processo de observação aconteceu de agosto até novembro, de maneira que em dezembro a turma estava de recesso natalino, o que fez com que durante esse tempo fosse elaborada a intervenção, para que em janeiro e fevereiro a intervenção foi realizada. O ano letivo da escola estava atrasado por conta de uma greve, o que ocasionou no término do ano letivo apenas em fevereiro.

participação. A sessão conversa ocorreu no primeiro momento que estive na escola e teve como princípio o conhecimento de algumas informações: sobre a escola²⁴, os alunos e a sala de aula²⁵, para me aproximar dos participantes da pesquisa e para informar acerca dos dias em que aconteceria a observação. O instrumento utilizado durante esse momento foi um caderno de anotações para compilar as informações mais relevantes da fala dos entrevistados.

3.3.1 Sessão conversa com a professora e a diretora

Durante a conversa com a diretora, ela me informou que estavam iniciando o segundo bimestre naquele momento (início de agosto) e por isso, o calendário escolar ficaria atrasado, de modo que apenas finalizariam o ano letivo no início de 2020 (dois mil e vinte). Outra questão apresentada é que havia a possibilidade de a escola ficar sem coordenadora, pois, a que havia foi indicada para ser diretora em outra escola e caso nenhuma professora aceitasse o cargo de coordenação pedagógica até o final do ano letivo, não teriam coordenadora.

Algo que se revelou de maneira inquietante durante a conversa, foi a fala da diretora em pontuar a respeito da intervenção, no que dizia respeito à minha prática em sala de aula. Ao afirmar que não tinha, ela acabou demonstrando insegurança quando ouviu a resposta. Com isso, pontuou que eu poderia não ter controle da turma durante a intervenção. Antes da conversa, mostrava-me confiante diante das propostas e do planejamento da pesquisa, mas comecei a fazer ressalvas sobre o contexto em que aconteceria a intervenção.

Em seguida, foi realizada a sessão conversa com a professora da turma em que a pesquisa se realizou. Nesse diálogo, explicou sobre sua formação profissional, seus alunos e a escola. Nos tópicos posteriores com relação ao *locus* da pesquisa e dos sujeitos da pesquisa, será desenvolvida a discussão dessas temáticas. No mais, em conversa, a professora se mostrou interessada sobre o tema do projeto e enfatizou a importância em trabalhar com os recursos online e com as TD na turma do 2º ano dos anos iniciais, tendo em vista que a maioria dos seus alunos possuía acesso as TD e se encontravam nesse processo de consolidação da alfabetização, em que alguns alunos já estavam alfabetizados e outros não.

Na sessão conversa, a professora enfatizou que buscava ensinar os seus alunos com base nas linguagens artísticas com o intuito de fazer com que se expressem e se posicionem

²⁴ As informações sobre a escola foram: tempo de funcionamento, projetos existentes, período letivo que a escola se encontra, descrição da estrutura da escola.

²⁵ As informações sobre os alunos e a sala de aula foram: formação da professora, tempo de atuação na escola e no ciclo de alfabetização, turmas que leciona na escola, nível de leitura dos alunos, projetos pedagógicos da turma, quantidade de alunos na turma, livro didático usado, rotina semanal da sala de aula, atividades de leitura que geram interesse nos alunos.

sobre o que aprendem e revelou a importância de eles participarem ativamente da sala de aula. Para promover o interesse dos alunos nas aulas, costumava se fantasiar de “Bruxa Baratuxa” nos eventos da escola e em aulas temáticas com sua turma, de modo que eles se surpreendessem com sua performance.

Ficou acordado com a professora que eu iria observar a sua turma durante dois dias da semana no período de 3 (três) meses, preferencialmente, nos dias que houvesse aula de Língua Portuguesa com o intuito de perceber as práticas de leitura encaminhadas, para então definir o foco da intervenção diante das práticas menos recorrentes. A partir disso, a observação aconteceu inicialmente nas quartas e sextas-feiras. No entanto, na sexta-feira, os alunos tinham aula de teatro, o que reduziu o tempo de observação, modificando os dias de observação para as segundas e quartas-feiras que ocorreu depois da metade do período de observação.

Devido alguns imprevistos como feriados, questões médicas por parte da professora ou minha e paralisações, algumas observações aconteceram também às terças-feiras e em alguns momentos como semana de provas e recesso do meio do ano, as observações não foram realizadas nessas semanas. As intervenções aconteceram no período vespertino durante o horário de aula, das 13 h. às 17 h.

3.3.2 Observações da turma

Ao todo registrei 16 observações ao longo dos quatro meses que aconteceram no período do mês de agosto de 2019 até novembro do mesmo ano. Nessas observações foram usados os instrumentos de pesquisa: gravador de áudio, diário de campo para registro das falas dos alunos e da professora, de seus momentos de interação, da correção de atividades, bem como os relatos das atividades no quadro e no livro didático.

Diante desse momento, foi possível me aproximar dos alunos e criar uma relação afetiva com eles, tendo em vista que durante a intervenção seria preciso ter uma relação estabelecida com eles, para que se sentissem mais motivados para realizarem as atividades propostas na sequência didática.

3.3.3 Proposta de intervenção com as estações rotacionais

A intervenção com os alunos realizou-se por meio de uma proposta que fizesse uso do ensino online e presencial dentro da perspectiva do ensino híbrido. Para essa proposta, foi

aplicada uma sequência didática a partir do modelo de rotação por estações. Em cada dia da intervenção eram propostas quatro estações rotacionais para que fossem percebidos os conhecimentos dos alunos em textos multimodais.

A temática desenvolvida na sequência didática tratou com relação às abelhas, tendo em vista que a professora estava trabalhando sobre elas em seu projeto intitulado como: “O mundo maravilhoso das abelhas”. A partir disso, com o intuito de contribuir para a aprendizagem dos alunos diante da temática realizei atividades com o mesmo assunto, mas com a cautela em desenvolver propostas diferentes do que a professora havia trabalhado.

A intervenção ocorreu nos meses de janeiro e fevereiro de 2020 em quatro intervenções com a duração de 2 horas. Essas duas horas foram planejadas da seguinte forma:

- trinta minutos para organizar as câmeras que iriam filmar a intervenção, uma na sala de aula dos alunos e outra na sala dos professores para o uso do computador; a organização das cadeiras em grupos para que realizassem as atividades de cada estação;
- uma hora para as atividades, cada estação durou cerca de quinze minutos; e
- trinta minutos foram para discutir com os alunos sobre as atividades, quais dificuldades foram apresentadas e a minha visão geral diante do desempenho dos alunos.

Dessa forma, poderia ser observado como os alunos interagem com os integrantes de seus grupos e como seria desenvolvida e articulada a interatividade com o computador e o celular em meio às estações com o uso do ensino online. Nesse sentido, destacou-se como o uso do modelo de rotação por estações mobilizou os conhecimentos linguísticos dos alunos a partir de textos multimodais na perspectiva dos multiletramentos de alunos do segundo ano da rede pública de Maceió.

A professora regente da sala não esteve presente durante a intervenção, tendo em vista que no final do ano a produção de ornamentos para o encerramento do projeto e das aulas lhe tomavam tempo. Ela informou que usaria esse tempo para adiantar algumas produções da culminância do projeto, entretanto, em vários momentos da intervenção a professora apareceu na sala para saber como estavam seus alunos e o que estavam fazendo, e as atividades que estavam sendo realizadas. Cabe afirmar que devido ao tempo de observação, toda a turma apresentava conforto com minha presença e participavam à sua maneira da intervenção proposta.

3.3.4 Lócus da pesquisa

A escola, local de pesquisa, faz parte da rede pública de Maceió, situada no bairro da Cidade Universitária fundada há 13 anos. A estrutura da escola é o seu maior problema, como foi relatado pela diretora e pela professora durante as sessões conversa, pois, não havia sido pensada desde o início para ser uma escola. Em sua organização, possui com um pátio na entrada, uma sala para a direção/coordenação, uma sala da secretaria, três salas de aula próximas.

Em seguida, segue-se para o refeitório e a cozinha, em uma sala anexa à escola, está localizada a sala de informática. Porém, sem acesso à internet e com a maioria dos computadores quebrados. A professora regente afirmou que não costuma levar seus alunos à sala de informática, tendo em vista que, quem levava era a professora de teatro que tentava fazer algumas atividades com os computadores que estavam em bom estado.

No fundo da escola, estão localizadas mais quatro salas de aulas, um banheiro para os meninos e outro para as meninas, a sala dos professores em que conta com um banheiro para o uso dos funcionários. O período de observação e intervenção ocorreu no período vespertino, composto por três turmas de 2º ano, três turmas de 3º ano e uma turma com alunos fora da faixa etária escolar que é subsidiada pelo Programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna.

Sobre a estrutura da sala de aula da turma pesquisada, a professora afirmou que a sala é uma adaptação. Demoliram um banheiro existente na sala que possui o mesmo layout que a sala dos professores para comportar a mesa da professora e o quadro branco. Nessa organização, a parte da sala ao qual seria um ambiente para reuniões encontra-se as cadeiras dos alunos e na parte que estaria localizado o banheiro, está a mesa de apoio da professora, um armário em que ficam guardados os livros didáticos, os livros paradidáticos que os alunos podem levar para casa e alguns materiais de papelaria.

A sala de aula é um espaço muito pequeno e a circulação ocorre de forma precária. Muitas vezes a professora e os alunos esbarram em alguém ou derrubam alguma coisa das mesas. Nesse contexto, a sala apresenta uma dimensão pequena e insuficiente para comportar todos os alunos da turma de maneira adequada.

A professora costuma realizar as atividades que requerem mais espaço no refeitório ou no pátio da escola. No que tange à pesquisa, o ambiente em que a sala de aula se encontrava apresentou-se como um obstáculo inicial para a realização da intervenção, tendo em vista a complicação para organizar as cadeiras em um formato diferente do que era proposto (uma cadeira atrás da outra, formando três fileiras). Diante desse fato, foi necessário refletir e

sistematizar atividades que também possibilitassem a saída de um grupo da sala para que tivesse mais espaço para os outros alunos realizarem as atividades das outras estações.

Sobre a organização da sala de aula, suas paredes possuíam muitas imagens e informações de pesquisas, que tanto os alunos do turno matutino quanto do vespertino haviam realizado, que representavam o projeto que os alunos estavam participando na época, intitulado como: Viajando no mundo das lendas, tendo sido criação da professora regente da turma.

Na sala havia, uma televisão com entrada USB para que a professora pudesse usar vídeos e filmes em suas aulas e um ar condicionado. A porta da sala estava quebrada e não fechava o que ocasionava a dispersão dos alunos, que ao ver alguém do lado de fora saíam para conversar.

3.3.5 Participantes da pesquisa

A turma em que foi realizada a pesquisa contava com 15 alunos, sendo 4 meninas e 11 meninos entre 7 e 8 anos e um aluno com paralisia cerebral que tinha 10 anos. No entanto, foram raros os dias que todos os alunos estavam na sala de aula. Na época em que foi realizada a observação, a escola estava passando por um surto de catapora, o que ocasionou em uma quantidade maior de alunos que não estavam frequentando as aulas.

3.3.5.1 A professora

A professora regente da turma tinha 49 anos, está na profissão há 20 anos e na escola em que a pesquisa foi realizada é efetiva há 10 anos. Em sua formação profissional tem magistério. Afirmou que estudou apenas sobre os métodos de alfabetização, não teve foco na Psicogênese na Língua Escrita, por isso, sentiu a necessidade de fazer o curso de Pedagogia no qual se graduou em 2003. É especialista em Neuropsicopedagogia. Durante a sessão conversa afirmou que essa especialização fazia com que repensasse sua prática pedagógica, tendo em vista que na turma em que a pesquisa foi realizada o aluno com paralisia cerebral apresentava dificuldades em seu processo de aprendizagem, e a especialização fazia com que ela pensasse em novas maneiras de desenvolver o seu planejamento durante as aulas.

A professora durante a pesquisa se mostrou solícita, elucidando minhas dúvidas e propiciando olhares diferentes para a prática pedagógica. Foi interessante observar que minha

presença não causou efeitos aparentes em sua prática, pois, sempre se mostrava atenta aos seus alunos e durante a explicação dos assuntos e das atividades.

3.3.5.2 Os alunos

A turma possuía uma heterogeneidade ímpar. A professora afirmou durante a sessão conversa que costumavam ser bastante agitados, conversavam com os outros e falavam com bastante frequência durante as aulas, o que se confirmou durante as observações realizadas.

A maioria dos alunos não apresentava dificuldades em ler e escrever. Os que apresentavam, não sabiam ler e escrever, o que causava uma distância de conhecimento entre eles. Diante dessa dificuldade, os que não conseguiam acompanhar as atividades ou copiar no caderno ficavam dispersos.

Os alunos mostravam-se interessados no que a professora discutia em sala, sempre que solicitados respondiam às suas perguntas e promoviam uma discussão na turma. Os que apresentavam dificuldades na leitura e escrita quando perguntados respondiam oralmente de forma adequada. Era uma turma bastante motivada e a professora sempre os incentivava a realizar as leituras, acompanhar o que estava feito em sala com maior atenção. No entanto, em relação aos cumprimentos das regras de convivência²⁶ não acatavam com tanta frequência e saíam da sala de aula constantemente.

A professora enfatizou que se interessavam bastante por histórias em quadrinhos, pelo Projeto Soletrando pelo qual a escola promove uma competição entre as turmas para que os alunos solem as palavras. A professora socializou que eram as atividades que mais gostavam e que costumava usar como estratégia para que participem da aula de forma mais ativa.

Quanto aos conhecimentos prévios dos alunos sobre o projeto que estava sendo desenvolvido em sala no período da intervenção (O maravilhoso mundo das abelhas), foi observado que conheciam as características das abelhas, como era organizada a colméia e as funções que cada uma poderia desenvolver, além dos diferentes tipos de abelhas, como a *Apis Mellifera* e o que produziam. Evidencia-se assim, o conhecimento que tinham sobre elas, o que favoreceu na elaboração da intervenção e na interação deles com as propostas de leitura nas estações rotacionais.

²⁶ Pedir para ir ao banheiro ou beber água.

3.4 Categorias de análise

As categorias para a análise apresentaram-se a partir das singularidades reveladas pelo objeto de pesquisa. Compreende-se que as categorias surgiram durante a intervenção, ao passo que os grupos se depararam com as práticas de leitura nas estações rotacionais. Assim, a primeira categoria evidenciou os conhecimentos linguísticos dos alunos para a compreensão dos gêneros propostos durante as estações. Entende-se que tais conhecimentos estão com as múltiplas linguagens presentes nos textos multimodais. Ao propor os conhecimentos linguísticos como categoria de análise articula-se o envolvimento dos alunos com o texto e como compreendem os variados gêneros do discurso apresentados.

A segunda categoria advém da perspectiva dos multiletramentos, ao qual evidencia que os alunos precisam perceber outros elementos além dos textuais para compreender um texto/gênero. Com isso, propõe sua percepção acerca dos conhecimentos prévios dos alunos e dos saberes vivenciados em práticas sociais de leitura. Enfatiza-se com os multiletramentos que as competências linguísticas para ler um texto devem considerar os diferentes lugares e suportes que podem ser encontrados em meio às TD.

As últimas categorias dialogam com o modelo de rotação por estações e as percepções que envolvem o convívio entre os alunos no grupo e com os recursos tecnológicos. Sendo assim, serão observadas as interações entre os alunos durante a formação dos grupos pelas estações, a interatividade do grupo com o computador²⁷ e o celular²⁸ a partir do ensino online; e a cooperação e colaboração, compreendendo essas categorias como inerentes do trabalho com o modelo de rotação por estações.

3.5 Análise dos dados

A análise dos dados da pesquisa foi desenvolvida por meio da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) ao qual se constitui por três elementos: unitarização, categorização e metatextos. O primeiro destaca um processo de desconstrução do *corpus* de análise, que está pautado em compreender e contextualizar os sentidos que emergem. Sendo assim, no delineamento da pesquisa, essa primeira etapa aconteceu na observação e na leitura de todos os dados coletados: a entrevista com a professora e a diretora; a observação da turma; e a intervenção. A unitarização ocorreu em face dos sentidos que

²⁷ Fornecido pela escola. Ficava localizado na sala das professoras, ao lado da sala de aula deles.

²⁸ Furneci meu celular para a realização da intervenção, pois, nenhum dos alunos tinha um dispositivo móvel.

emergiram ao longo da leitura do *corpus* com o intuito de sintetizar as informações e de responder aos objetivos e à problemática proposta.

Com a organização dos dados em unidades base, iniciou-se o processo de categorização, que se define pela comparação dessas unidades, de modo que se agrupem a outras que possuam alguma similaridade. Desse modo, norteadas pelas categorias, já referidas, destacou-se as interações entre os grupos durante a intervenção, definindo a relação com cada uma das categorias, tendo em vista que a entrevista e a observação no processo de unitarização foram organizadas para apresentar o contexto da pesquisa e as escolhas para a intervenção. Tem-se com clareza, que as categorias escolhidas para nortear a análise partiram da fundamentação teórica sobre o objeto estudado.

Na elaboração do último elemento, propôs-se a construção dos metatextos. Moraes e Galiuzzi (2016, p. 111) discutem que “nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados”. Sendo assim, para a elaboração dos textos, escolheu-se uma organização linear dos fatos, os descrevendo conforme iam acontecendo em cada uma das estações, evidenciando as categorias que emergiam nas interações dos grupos e na proposta das atividades em consonância com a fundamentação teórica.

3.6 Desenvolvimento da pesquisa

Além das observações, a pesquisa teve como foco o desenvolvimento de uma intervenção didática com base no modelo de rotação por estações, para isso, procedimentos e instrumentos foram selecionados e organizados para a coleta de dados (referenciados no tópico 3.2 desse capítulo). Em sequência, tem-se uma análise das observações das práticas de leitura da professora e, em seguida, detalhou-se como foi organizado o planejamento da sequência didática para a intervenção pedagógica.

3.6.1 Observação das práticas de leitura

A observação das práticas de leitura foi uma parte essencial da pesquisa para investigar se a professora fazia usos ao que envolve o ensino híbrido na sala de aula, quais eram os gêneros discursivos trabalhados e as estratégias de leitura utilizadas com mais frequência. O quadro 2 procurou descrever os momentos em que aconteceram essas práticas

para aproximar-se da realidade da sala de aula e das interações dos alunos nas práticas de leitura. O quadro 2 faz referência às práticas de leitura observadas na sala de aula.

Quadro 2: Práticas de leitura observadas

Observação	Práticas de leitura	Gêneros discursivos
1 ^a	- Leitura em voz alta pela professora da lenda do Boi Bumbá	- Lendas.
2 ^a	- Leitura em voz alta pela professora das lendas folclóricas do livro da turma da Mônica; - Leitura coletiva pelo grupo de alunos do resumo da lenda.	- Lendas; - Resumo.
3 ^a	- Leitura em voz alta por cada um dos alunos de sua resposta da atividade para casa sobre produtos de higiene; - Leitura coletiva pelo grupo de alunos de todos os produtos de higiene escritos no quadro; - Escolha de livro paradidático para ler em casa com a família.	- Lista; - Conto.
4 ^a	- Leitura em voz alta pela professora do significado de mal/mau em pesquisa do celular.	- Verbetes.
5 ^a	- Leitura em voz alta pela professora de poemas de Vinicius de Moraes: A porta, O relógio, sobre o rio São Francisco, sobre o gato; - Leitura em voz alta pela professora de um cordel sobre as lendas bovinas; - Leitura em voz baixa pelos alunos de um poema no livro didático; - Leitura em voz alta, na frente da sala, pelos alunos das palavras que inventaram.	- Poemas; - Cordel.
6 ^a	- Leitura de livro paradidático em voz baixa enquanto os outros alunos terminam a atividade de escrita. - Leitura coletiva pela professora e pelos alunos da lenda copiada no quadro.	- Conto; - Lendas.
7 ^a	- Leitura em voz alta pela professora da lenda da Mandioca assistida em vídeo com o intuito de realizar comparações.	- Lendas.
8 ^a	- Leitura em voz alta pela professora da lenda do Curupira no livro da turma da Mônica; - Leitura coletiva pelos alunos das lendas do Saci, Curupira e Lobisomem completadas.	- Lendas.
9 ^a	- Leitura em voz alta pela professora sobre o girassol em pesquisa com o celular; - Leitura coletiva pelos alunos do conto inventado por eles e pela professora.	- Notícia; - Conto.
10 ^a	- Leitura coletiva do poema de Ruth Rocha: Toda criança mora no meu coração; - Escolha de livro paradidático para ler em casa com a família.	- Poema; - Conto.
11 ^a	- Leitura coletiva de um cartaz sobre o significado de lenda; - Leitura em voz alta pela professora da lenda da Mula sem cabeça; - Escolha de livro paradidático para ler em casa com a família.	- Verbetes; - Lenda; - Conto.
12 ^a	- Leitura em voz alta de um relato pessoal escrito pelo aluno (atividade de casa); - Escolha de livro paradidático para ler em casa com a família.	- Relato pessoal; - Conto.

(continua)

(continuação)

13 ^a	- Leitura coletiva da família silábica do M e N; - Leitura coletiva dos enunciados das questões do livro didático; - Leitura em voz alta pela professora de um conto intitulado: O mapa dos sonhos.	- Conto.
14 ^a	- Leitura e soletração das palavras para a competição “Soletrando”; - Leitura em voz alta pela professora do assunto do livro didático de Ciências; - Escolha de livro paradidático para ler em casa com a família.	- Conto.
15 ^a	- Leitura silenciosa das palavras no quadro que lembrassem uma música; - Leitura coletiva de todas as palavras do quadro; - Leitura em voz alta pela professora de poemas do livro intitulado como: O baú de brinquedos.	- Lista; - Poema.
16 ^a	- A professora não realizou práticas de leitura nessa observação.	- Não houve.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O quadro 2, descreveu as principais estratégias e os gêneros discursivos usados ao longo das 16 (dezesesseis) observações. Vale mencionar, que durante as observações, a professora também trabalhou com produção escrita, oralidade e a análise linguística definidos como eixos de integração do ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 2017). No entanto, a delimitação da pesquisa está pautada sobre as práticas de leitura, tendo em vista os resultados ineficientes da leitura apresentados pelo estado de Alagoas durante as avaliações de cunho nacional (PINHEIRO; SANTOS, 2018).

O projeto pedagógico desenvolvido na turma intitulado: Viajando no mundo das lendas (especificado no tópico 3.3.4 acerca do *lócus* da pesquisa) promovia a interação dos alunos com diferentes lendas folclóricas. A professora costumava realizar a leitura das lendas no primeiro momento de aula quando os alunos haviam acabado de chegar à escola. Durante a primeira observação das práticas, a leitura da lenda nesse momento inicial da aula, em que não seria realizada uma atividade posterior, indica uma leitura por fruição (GERALDI, 2003).

A leitura da lenda se dedicou apenas em promover o seu conhecimento. Ao considerar a lenda em um domínio ficcional (MARCUSCHI, 2008), é possível que os alunos imaginem novas situações, criem suas próprias lendas, de maneira que compreendam como os fatos acontecem e entendam sua estrutura enfatizando que os gêneros do discurso são relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003). Kaufman e Rodríguez (1995, p. 21) especificam os gêneros narrados, a partir de fatos fictícios pelo acontecimento de três momentos: “começa apresentando um estado inicial de equilíbrio; [...] segue com a aparição de um conflito [...]; encerra com a resolução desse conflito que permite, no estágio final, a recuperação do equilíbrio perdido”.

Ao perceber esses momentos na leitura, os alunos se sentiam instigados para produzir suas próprias lendas, como aconteceu durante o segundo e o nono dia de observação em que os alunos passaram a contar lendas²⁹ urbanas³⁰ inspiradas nas lendas folclóricas lidas em voz alta pela professora. Sobre a leitura em voz alta, Colomer e Camps (2002) consideram que deve ser presente no ensino de leitura na escola, principalmente quando o leitor tem a intenção de dizer e expressar algo para alguém, que no caso referido seria a professora transmitindo as informações contidas nas lendas que lia para seus alunos. Foi percebido que na maioria das observações a professora realizou a leitura em voz alta³¹, totalizando 11 (onze) observações em que a prática aconteceu.

No segundo dia de observação, a professora apresentou para os alunos um resumo, mas que na verdade, estava identificado como um reconto da lenda do boi Bumbá, a intenção era que os alunos pudessem perceber a diferença entre a lenda original e sua versão resumida. Mesmo sem a intenção de fazer um resumo, a professora produziu com os alunos e pediu que lessem coletivamente um domínio instrucional (científico, acadêmico e educacional) (MARCUSCHI, 2008). Assim, a professora apresentou para os alunos uma das atividades mais frequentes para “compreender e recordar o que se leu” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 81).

A leitura coletiva³² usada durante as práticas da professora, se caracterizava pelo controle do ritmo e da entonação pela forma como os alunos realizavam a leitura. Diante disso, quando um dos alunos não lia da maneira esperada, a professora o corrigia. Quanto a isso, Solé (1998, p. 27) afirma que o “controle do seu processo de leitura está nas mãos do seu professor”. Assim, o aluno só passa a ser considerado leitor quando essa ação for confirmada pelo professor. Diante dessa percepção, a leitura coletiva foi proposta em 10 observações. Muitas vezes, esse tipo de leitura era considerado como um desfecho para a atividade, ou seja, após terminarem de copiar um texto do quadro ou responderem uma atividade a professora pedia que realizassem a leitura coletiva.

Outra prática de leitura percebida durante as aulas, era o incentivo para que os alunos levassem livros paradidáticos para casa durante o final de semana para lerem com suas famílias. Essa prática acontecia em toda a sexta-feira. O único dia que não levaram os livros

²⁹ ²⁹ Lendas urbanas são pequenas histórias com o foco na divulgação oral que englobam histórias fictícias ocorridas na cidade.

³⁰ Contavam as lendas urbanas que haviam assistido na televisão.

³¹ A leitura em voz alta aconteceu nos seguintes dias de observações: primeiro, segundo, quarto, quinto, sétimo, oitavo, nono, décimo primeiro, décimo terceiro, décimo quarto e décimo quinto.

³² A leitura coletiva foi observada nos seguintes dias de observação: segundo, terceiro, sexto, oitavo, nono, décimo, décimo primeiro, décimo terceiro e décimo quinto.

para suas casas ocorreu durante a semana de prova para que os alunos usassem o final de semana para revisarem os assuntos. Essa prática de leitura fazia com que os alunos escolhessem os livros que mais os interessava desenvolvendo o gosto pela leitura, de modo que fosse percebida a pessoalidade envolta sobre a leitura (SOLÉ, 1998).

É preciso considerar o papel da família³³ na participação da leitura escolhida pelos alunos, de modo que tanto o responsável poderia ler para o aluno quanto o aluno pode realizar a leitura. As experiências do leitor iniciante com o experiente promovem trocas de experiências a respeito da leitura. O papel da família no processo de aprendizagem da leitura não está condicionado apenas quando o aluno é inserido na escola, mas no convívio familiar. Assim, quando o aluno tem acesso à leitura desde cedo ele compreende com mais facilidade os textos que lê (BOTINI; FARAGO, 2014).

No entanto, quando esse acesso à leitura só ocorre na escola, são práticas como a da professora observada que garantem que os alunos participem da cultura letrada e incentivem a participação da família também nesse meio. Por isso, a escola desempenha a mediação dos alunos com os textos presentes na sociedade, de maneira que busque diminuir a desigualdade social e a desigualdade de acesso à leitura.

A leitura silenciosa ocorreu com pouca frequência durante as observações. Elas aconteceram em momentos de conclusão das atividades para que os alunos que tivessem terminado não ficassem dispersos ou para realizarem alguma atividade, do livro didático ou que tivesse sido proposto pela professora. A proposta apontada pelo PCN (BRASIL, 1997) que indicam a leitura silenciosa como uma das práticas de leitura enquanto processo diário, também envolve a leitura em voz alta e quando alguém lê para os alunos ouvirem. Nesse sentido, essas propostas de leitura podem ser desenvolvidas de maneira harmônica sem a sobreposição de uma delas sobre a outra.

Depreende-se, portanto, a partir da observação e da sistematização das informações coletadas que as práticas de leitura usadas com mais frequência pela professora se pautam no que diz respeito à leitura em voz alta principalmente realizada por ela e a leitura coletiva. Entretanto, apenas no sétimo dia de observação a professora usou um recurso tecnológico para trabalhar com os gêneros na sala de aula, enfatizando assim, uma ênfase das TD durante as práticas de leitura.

A respeito dos usos dos gêneros do discurso pela professora e a frequência dos gêneros usados, o quadro 3 abaixo identifica os gêneros usados pela professora durante as 16

³³ As práticas de leitura com a família não foram analisadas na pesquisa, no entanto, a mencionamos pelo fato de os alunos levarem os livros para lerem em casa.

(dezesseis) observações e quais foram as suas frequências de uso. Além de situar quais foram as práticas observadas da professora, a fim de compreender suas estratégias e os recursos utilizados, indicava os gêneros mais e menos lidos esclareceriam as escolhas dos textos para o momento da intervenção.

Quadro 3: Gêneros discursivos lidos

Gêneros discursivos	Frequência da leitura
Conto	50%
Poema	18,75%
Verbetes	12,5%
Lista	12,5%
Resumo	6,25%
Cordel	6,25%
Notícia	6,25%
Relato pessoal	6,25%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na maioria das aulas observadas era comum a professora realizar a leitura de contos para os alunos, quando ela os observava muito inquietos. Ao realizar a leitura, os alunos se mostravam interessados, principalmente se já haviam realizado a leitura do livro proposto. Assim, os contos foram os gêneros mais presentes, com cerca de 50% de frequência. Dessa forma, também se presenciou o interesse dos alunos com a produção dos contos em sala de aula e também quando podiam levá-los para ler em casa durante o final de semana.

As práticas de leitura no processo de aprendizagem da língua escrita dos alunos favorecem o seu interesse e o gosto pela leitura, de maneira que o ato de participar desses momentos na sala de aula “contribui para o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia individual da criança e do grupo, aproximando-os do universo da leitura e escrita, ampliando o vocabulário e estimulando o imaginário” (OLIVEIRA; BATISTA; FERREIRA, 2016, p. 67). Assim, o estímulo da leitura através dos contos permite que os alunos desenvolvam critérios com relação as suas preferências e articulem uma relação própria sobre o que lêem.

Além dos momentos de escolha do livro paradidático, a professora reservava o momento inicial da aula para apresentar aos alunos diferentes lendas folclóricas, a partir do projeto: “Viajando no mundo das lendas”. A professora fez uma exposição no mural da sala com inúmeras lendas, para que quando os alunos quisessem ler pudessem escolher as que

estavam expostas no mural. Essa estratégia gerou o interesse dos alunos e fez com que participassem do projeto conhecendo as lendas brasileiras. Logo, os projetos da escola afetam diretamente nas práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, ressoando o trabalho com as lendas folclóricas com um total de 37,5% dos gêneros usados pela professora.

Os projetos pedagógicos vinculados na sala de aula enfatizam o descobrimento de novas informações por parte dos alunos e os fazem conhecer e compreender os gêneros que circulam na sociedade (MARCUSCHI, 2008). Nesse aspecto, nas lendas, “temos a mistura de fatos reais e históricos (que servem como suporte às histórias) com fatos imaginários, as lendas fornecem explicações até certo ponto aceitáveis” (CARDOSO, 2019, p. 72). Essa conceituação não se exime do que seriam as lendas folclóricas e faz com que se crie um cenário imaginativo ainda maior do que abordam os contos pelo fato das lendas envolverem situações que se confundem com a realidade.

O terceiro gênero mais usado pela professora em suas práticas foi o poema, com 18,75%. Essa frequência foi confirmada pela intercalação das leituras no início das aulas. A professora realizava a leitura de alguns poemas antes de iniciar a rotina com os alunos. Em seguida, procurava fazer comentários sobre o que havia lido para que os mesmos se familiarizassem melhor com a leitura. O poema conhecido como um texto literário permite que os alunos vislumbrem a estrutura mínima ao qual se organizam (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995), de modo que com o conhecimento do gênero os alunos se apropriem e produzam seus próprios poemas.

Quanto ao verbete e à lista, ambos, apresentaram o percentual de 12,5% do total das observações. O gênero foi usado para explicar aos alunos os significados de lenda e de mal/mau. No primeiro verbete, a professora pediu que lessem o significado no cartaz exposto na sala de aula devido ao desenvolvimento do projeto sobre as lendas. O segundo surgiu de uma dúvida dos alunos em uma atividade do livro didático diante do som final de “L” e “U”. Ao encontrar o *site* com a explicação, a professora leu em voz alta o que estava em seu celular, mas não oportunizou o momento para que os próprios alunos realizassem a pesquisa, mesmo que em um dicionário impresso.

Freitas (2012) advoga acerca da importância do uso do dicionário³⁴ para o desenvolvimento do repertório linguístico e evidencia a autonomia sobre o que sentem curiosidade em aprender, tendo em vista que a aprendizagem dos alunos deve partir dos seus interesses. A lista, foi apresentada em dois momentos. A primeira foi em uma atividade para

³⁴ Ver o tópico 1.3 do primeiro capítulo.

casa em que os alunos listaram os produtos de higiene e na sala de aula leram coletivamente cada um dos itens. O segundo momento foi presenciado pela revisão das lendas que haviam sido lidas até o momento.

Os últimos gêneros do discurso apresentados durante a observação que obtiveram a menor porcentagem com o total de 6,25% apareceram apenas uma vez nas práticas de leitura. O resumo, o cordel, a notícia e o relato pessoal. Mesmo com a mínima frequência de uso desses gêneros, não diminuem sua importância no processo de aprendizagem da língua escrita. O que se coloca é evidenciar o uso de cada um deles para que os alunos percebam quais as situações em que mais ocorrem e suas funcionalidades para a sociedade, tendo em vista que o cordel faz parte da cultura popular nordestina, enquanto “as notícias apresentam-se como *unidades informativas completas*, que contêm todos os dados necessários para que o leitor compreenda a informação [...]” (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p. 26).

O período de observação da sala de aula não identificou nenhum gênero digital. No entanto, no sétimo dia, a professora apresentou uma lenda através do vídeo. A observação, portanto, fez com que se percebesse a necessidade de desenvolver atividades direcionadas ao uso das TD a partir das práticas de leitura pelo modelo de rotação por estações.

3.6.2 Rotação por estações: planejamento da sequência didática

A temática proposta para trabalhar a rotação por estações por meio da sequência didática se deu a partir de uma conversa com a professora regente da turma. Ao falar sobre os projetos que a turma havia estudado, a escolha da professora para trabalhar com as abelhas, partiu por representarem características essenciais para a manutenção da vida, não só dos animais como a dos seres humanos. A professora comentou que seria interessante que a intervenção fosse sobre o tema “Abelhas”, de modo que contribuísse com o trabalho que ela estava desenvolvendo em sala de aula com seus alunos.

Para isso, passei a pesquisar informações sobre as abelhas que fossem relevantes para trabalhar com os alunos em sala e que a professora ainda não tivesse desenvolvido. A pesquisa foi realizada através da internet e após a organização dos assuntos, iniciou-se a elaboração das atividades em cada uma das estações, com a intenção de organizar os alunos em grupos (a quantidade de grupos durante a intervenção dependeria da frequência de alunos presentes no dia).

Foram realizadas 16 (dezesesseis) estações durante 4 (quatro) dias de intervenção, no entanto, será descrito o planejamento de um dia de intervenção ao qual totalizaram 4

propostas de estações. A intervenção na sala de aula analisada nesta dissertação, ocorreu a partir de quatro estações com a mesma temática, isto é, mostrar para os alunos outras perspectivas sobre as abelhas através dos textos multimodais. As atividades propostas nas quatro estações mesclam, portanto, atividades em que os alunos fazem uso de um recurso online e atividades que não necessitam de suporte tecnológico.

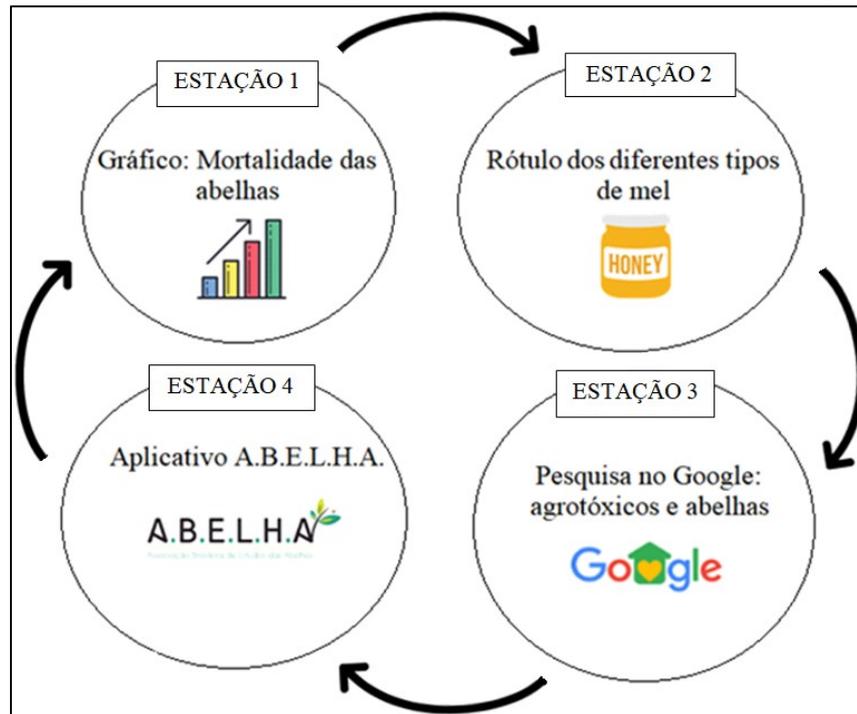
3.6.2.1 Rotacionando as estações: planejando a intervenção

Com o intuito de compreender os conhecimentos linguísticos mobilizados pelos alunos quanto aos textos multimodais através da rotação por estações, foram definidas as quatro primeiras propostas de leitura, indicadas mediante as leituras de: 1) gráfico; 2) rótulos; 3) notícia; 4) um aplicativo móvel, que englobou a leitura de gêneros, tais como: glossário, texto informativo, vídeo, entre outros.

O planejamento das estações articulou-se a partir da proposição de diferentes gêneros do discurso, com o intuito de apresentar aos alunos as multimodalidades presentes em cada um dos gêneros dispostos pelas estações, com a ênfase de que um deles estivesse voltado para o uso de um recurso online. Ao levar para a sala de aula propostas de leitura que possuem diferentes objetivos, estas possibilitam aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos que emanam diferentes percepções sobre/do texto.

Na figura 3, são apresentadas as estações rotacionais. As setas indicam o movimento rotacional que o grupo de alunos realizou ao longo das estações em sentido horário (SERBIM, 2018), cabe esclarecer que os grupos iniciaram em estações diferentes, por exemplo, o grupo 1 iniciaria na estação – gráfico, o grupo 2 iniciaria na estação – rótulos, o grupo 3 iniciaria na estação – *Google* e o grupo 4 iniciaria na estação - celular. Cada estação terá a duração de 15 (quinze) minutos para a realização da proposta de leitura.

Figura 3: Propostas de leitura dos gêneros discursivos nas estações de aprendizagem 1



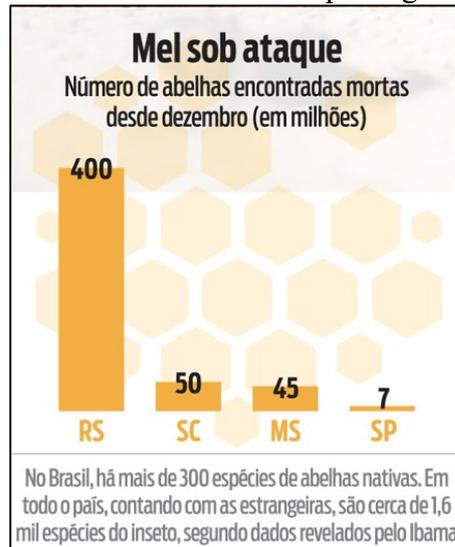
Fonte: a autora (2020).

Seguindo a ordem exposta na figura 3, a estação 1 envolveu a proposta de leitura referente ao gráfico sobre a mortalidade das abelhas. Esse gráfico é um texto multimodal por conter informações verbais, não-verbais e numéricas. A estação 2 implicou a leitura de três rótulos de diferentes tipos de méis. Nessa proposta evidencia-se a localização da informação do gênero do discurso. Na estação 3, o grupo de alunos pesquisaram notícias na internet. Nesse sentido, as competências que tiveram partiram dos conhecimentos sobre o uso do computador. Por fim, a estação 4, a navegação em um aplicativo móvel. Nos próximos tópicos serão evidenciadas cada uma das estações rotacionais vivenciadas pelos alunos.

3.6.2.1.1 Estação 1

Durante a observação da sala de aula foi percebido que a professora não havia trabalhado com o gênero gráfico, portanto, seria uma oportunidade para discutir com os alunos acerca da multimodalidade desse texto. Por ser normalmente utilizado para a aula de matemática, foi organizado e escolhido um gráfico que articulasse a possibilidade de uma maior interpretação do texto, de forma que os alunos refletissem para além do que estava sendo apresentado. Então, a proposta da estação 1 articulou-se por meio da leitura do gráfico. A figura 4 apresenta o gráfico para ser trabalhado na estação 1.

Figura 4: Mortalidade das abelhas por região do Brasil



Fonte: Istoé Dinheiro (<https://www.istoedinheiro.com.br/as-abelhas-estao-sumindo-e-a-culpa-e-dos-agrotoxicos/>) (2019).

A proposta de leitura do gráfico indica uma representação dos índices de mortalidade das abelhas por região no Brasil. Com base nesses índices, foram organizadas três perguntas norteadoras sobre a temática abordada pelo gráfico em que pudessem contribuir para que os alunos compreendessem a finalidade, a partir da evidência de suas competências de leitura com o foco na colaboração do grupo. O enunciado e as perguntas propostas foram:

Quando 4: Perguntas da estação – gráfico

Vamos observar o gráfico e discutir com nossos amigos sobre:

1. O título do gráfico: Mel sob ataque (De que forma o mel está sendo atacado?);
2. Qual o motivo das abelhas estarem sendo encontradas mortas?
3. O que os números indicam no gráfico?

* Escrevam uma frase sobre as considerações que vocês chegaram.

Fonte: a autora (2020).

A intenção que motivava as perguntas é a de que os grupos discutam entre si, com relação ao que observaram no gráfico e o motivo principal pelo qual as abelhas estavam morrendo. Assim sendo, poderiam expressar suas vivências sobre o tema e refletir as possibilidades dos óbitos, se seria por causa natural ou humana. As competências de leitura que partem da observação do gráfico, inicialmente dialogam com a intenção de uma leitura multimodal. A multimodalidade do gráfico está representada na imagem do gráfico (em colunas), no texto escrito e pelos números indicados acima das colunas.

Para ler o gráfico apresentado na estação 1, os grupos deveriam: a) identificar as diferenças entre as colunas menores e maiores; b) saber ler frases curtas que contenham sílabas não canônicas; c) saber ler frases longas de até três linhas; d) reconhecer a sigla de

alguns estados brasileiros; e) identificar uma centena do sistema de numeração decimal. Pelo fato de os alunos estarem em processo de alfabetização, entende-se que alguma das competências de leitura ainda não tinham sido compreendidas por algum deles, por isso, a análise evidencia a interação entre o grupo.

Na primeira questão (Quadro 4), os alunos precisariam dialogar sobre o que representaria a frase: "Mel sob ataque" no sentido de que quem estava sofrendo o ataque não seria o mel e sim quem o produz (abelhas). Os alunos deveriam compreender que quem sofre ataque ou corre perigo são os seres vivos e não os alimentos ou objetos. Assim, seria preciso que os grupos fossem capazes de realizar inferências a partir de textos verbais. De maneira que essas inferências identificassem que as abelhas estão sob ataque.

Para a segunda questão (Quadro 4) seria necessário que os alunos fossem além do texto para que percebessem que o motivo para a causa das mortes das abelhas se dava por conta das altas taxas de agrotóxicos que recebiam durante a coleta do mel e por ser uma quantidade elevada acabavam morrendo. Sendo assim, é preciso que os grupos consigam “estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças” (BRASIL, 2017, p. 74). Nessa situação, caberia que os alunos discutissem, mas em caso de dúvida recorressem também a pesquisadora, com o intuito de que se promovesse questões motivadoras para que compreendessem melhor.

Para a última questão proposta para a estação 1, os grupos deveriam localizar no gráfico, uma informação explícita, o que os números indicavam. Ao realizarem a leitura de textos não-verbais a partir das colunas do gráfico poderiam perceber as diferenças entre o primeiro e o último número. Através das questões anteriores poderiam inferir que o maior número de abelhas mortas também se referia à maior quantidade de agrotóxicos usados naquela região.

Para responder as três perguntas sobre o gráfico os alunos teriam que discutir e chegar a uma conclusão para assim definir a resposta em uma frase síntese, de modo que articulassem os conhecimentos que obtiveram durante a leitura do gráfico, seus conhecimentos prévios e da discussão em grupo. Para a criação da frase, os grupos devem ser capazes de “grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro” (BRASIL, 2013, p.17) e generalizar as informações compreendidas no texto.

3.6.2.1.2 Estação 2

Na estação 2, foi desenvolvida uma atividade voltada para a leitura dos rótulos das embalagens de mel. Vale ressaltar que nem todos os rótulos apresentados eram considerados mel verdadeiro, mas a proposta da atividade era fazer com que os alunos refletissem e discutissem acerca dessa proposição. Com isso, foram escolhidos três tipos de méis: um mel com favos, um mel de flor de laranjeira e um alimento à base de glucose. Em situações reais, ou seja, quando o aluno for ao supermercado acompanhado do seu responsável, ao observar os rótulos dos produtos que mais gosta, será capaz de localizar os ingredientes, a data de validade ou outras informações do produto e escolher os que atendam seu objetivo para aquele momento.

Para a leitura dos rótulos na estação 2, os grupos deveriam: a) localizar as informações explícitas no texto; b) ler palavras com sílabas não-canônicas³⁵. Com isso, a proposta de leitura para os rótulos define-se na localização dos itens ao qual os compõem. Sendo assim, para a sistematização das informações contidas em cada um dos rótulos foi elaborado o quadro 5, com itens observados em um rótulo de embalagem de mel, para que fosse mais fácil para os alunos visualizarem o que estavam procurando e serem capazes de fazer uma comparação entre eles.

Para a leitura do referido quadro e seu preenchimento, era necessário que os grupos fossem capazes de realizar a leitura da coluna e da linha, tendo em vista que a leitura dessas informações era relevante para completar o quadro com as informações do rótulo.

Quadro 5: Itens para leitura dos rótulos

Itens	Favo de mel	Mel	Alimento à base de glucose
Marca			
Peso			
Validade			
Ingredientes			
Informação nutricional (valor calórico)			
Qual dos três o grupo já experimentou? O que acharam?			

Fonte: a autora (2020).

³⁵ São sílabas formadas apenas por vogal (V) ou por vogal e consoante (V+C).

O quadro 5 em sua última linha acrescentava uma pergunta, se o grupo já havia experimentado algum dos tipos de méis em que estava lendo os rótulos. E a pergunta tinha como objetivo saber se os alunos conheciam os sabores dos três tipos. Essa pergunta fez com que os alunos mostrassem seus conhecimentos prévios sobre o mel.

Em continuidade aos itens do quadro notou-se os que estavam contidos explicitamente no rótulo de cada um dos tipos de méis, de modo que os alunos realizassem a leitura com o intuito de encontrar a informação solicitada no quadro, ou seja, os grupos deveriam ler as informações que constavam no quadro para em seguida localizar nos rótulos e isso imprime a competência de leitura de ler frases curtas. Para isso, os itens foram: a marca do produto, seu peso, a validade, ingredientes e a informação nutricional. Ao observarem as três marcas nos rótulos, os alunos iriam perceber que a mais conhecida seria a do alimento à base de glucose, entendendo que as marcas que não fabricam mel, também fabricam outros produtos, refletindo em seus conhecimentos prévios.

O item referente ao peso do produto ao que se apresenta seria o que mais iria variar, tendo em vista o tipo de embalagem que estava sendo usada. Os grupos poderiam realizar a comparação entre o que eram considerados méis e o que não era, para saber se a proporção seria parecida ou não. Sobre a validade e a informação nutricional seriam os itens que apareceriam mais diferenças, tendo em vista que o tempo de validade do mel é indeterminado e os valores calóricos seriam menores por não terem outros ingredientes. Entretanto, só seria possível a partir das inferências locais ao qual realizariam a partir da leitura de cada um dos itens e de seus valores ou informações referenciais.

Na estação 2, os grupos poderiam se organizar de forma cooperativa e colaborativa, tendo em vista que eram três rótulos para realizarem a leitura e deveriam fazer um planejamento sobre isso para perceberem a melhor alternativa. Na próxima estação serão discutidas as competências de leitura em face da leitura de notícias a respeito das abelhas na internet através do uso do computador.

3.6.2.1.3 Estação 3

Na estação 3, a atividade estava direcionada para o ensino online. Como a escola em sua sala de informática não apresentava computadores em bom estado e a internet para realizar a pesquisa não funcionava naquele local, a professora comunicou que o computador da sala dos professores poderia ser utilizado durante a intervenção. A proposta seria de que os grupos realizassem uma busca na internet através do *Google* com a temática que envolvesse

os agrotóxicos e as abelhas. Nessa pesquisa, eles poderiam escrever palavras-chave que considerassem necessárias para a proposta da estação. Ao realizarem a pesquisa, clicariam nas notícias que mais os interessassem com a intenção de realizar sua leitura a partir do objetivo da estação.

Para a leitura das notícias na internet na estação 3, os alunos deveriam: a) saber movimentar o cursor pela tela do computador; b) entender o funcionamento das teclas do teclado; c) saber ler frases curtas com sílabas não canônicas; d) considerar a não linearidade da leitura de hipertextos³⁶. Nesse sentido, a proposta de leitura vinculada ao ensino online envolve particularmente a perspectiva dos multiletramentos e discorre sobre os conhecimentos prévios dos grupos que repercutem diretamente no manuseio de recursos tecnológicos.

Como registro da proposta de leitura das notícias na internet, os grupos deveriam preencher um quadro com o nome do *site* e o título da reportagem que pesquisaram. Tendo em vista que a localização dessas informações no *site* simboliza o conhecimento dos grupos com o *layout* de um *site* de notícias e salienta a não linearidade desse espaço, de maneira que exige dos grupos maior concentração quanto aos objetivos propostos na estação 3. Com a leitura das notícias e explorando a hipertextualidade os grupos poderiam encontrar novas informações, acessar outros *sites*, vídeos e promover a interatividade no que tange ao manuseio do computador e as respostas quanto às ações do clique do mouse e do digitar das teclas do teclado. Por fim, explicita-se as competências de leitura que envolvem a estação 4.

3.6.2.1.4 Estação 4

Na estação 4, como proposta de leitura foi escolhido o uso de um aplicativo móvel intitulado como: Abelha App³⁷. As siglas representam a Associação Brasileira de Estudos das Abelhas que criou o aplicativo com informações científicas sobre as abelhas. O aplicativo não necessita do uso de internet na maioria de seus recursos.

A figura 5, expressa o *layout* da tela inicial do aplicativo. Nessa tela, os grupos podem clicar em um dos cinco ícones apresentados, cada um deles direciona para outra tela com o assunto específico que pretendiam conhecer. Neles as informações podem ser lidas através de

³⁶ “[...] o hipertexto é um “texto múltiplo”, que funde e sobrepõe inúmeros textos que se tornam simultaneamente acessíveis a um simples toque de mouse” (KOCH, 2007, p. 25).

³⁷ O Abelha App está disponível no Google Play, inicialmente para celulares e tablets com o sistema operacional Android.

textos informativos, glossários, *e-books*, entre outros gêneros. A navegação no aplicativo parte da interatividade que os grupos desenvolvem durante o uso.

Figura 5: *Layout* do aplicativo Abelha App



Fonte: Associação Brasileira de Estudos das Abelhas (2020).

Para a leitura das informações sobre as abelhas nesse aplicativo móvel, os alunos deveriam: a) saber ler textos longos com mais de três linhas; b) considerar a não linearidade da leitura de hipertextos; c) perceber os efeitos da resposta-ação no clique da tela. Assim, a proposta de leitura incentiva os conhecimentos acerca da perspectiva dos multiletramentos ao considerar as possibilidades de leitura dos textos percebendo os diferentes suportes e recursos tecnológicos.

Na estação 4 os grupos teriam autonomia para manusear o aplicativo móvel conforme suas necessidades de aprendizagem e curiosidades sobre a temática das abelhas. Os grupos poderiam escolher e combinar as melhores opções para realizarem as leituras disponíveis no aplicativo. Com isso, as propostas de leitura da primeira intervenção são finalizadas, no entanto, cabe mencionar que a ordem de apresentação do planejamento não está vinculada à ordem que os grupos irão participar nas estações. Um grupo pode começar na estação 3 e concluir a rotação na estação 2, outro na estação 1 e terminar a rotação na estação 4 e assim por diante.

Diante do planejamento das estações rotacionais, apresenta-se a mobilização dos conhecimentos linguísticos pelos alunos através da aprendizagem da língua escrita, a partir do diálogo com textos multimodais que considerem as situações reais de seus usos. Nesse contexto, o capítulo 4 irá sublimar como ocorreram as rotações ao longo da intervenção.

4 ESTAÇÕES ROTACIONAIS: PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA

Neste capítulo, são considerados os aspectos teóricos e metodológicos pontuados ao longo da dissertação para analisar as práticas de leitura ocorridas durante as intervenções pedagógicas. A análise parte da proposta de identificar quais foram os conhecimentos linguísticos em meio aos textos multimodais mobilizados pelos alunos com o uso do modelo de rotação por estações, salientando a perspectiva dos multiletramentos através da interação dos grupos apresentados ao longo das estações. Nesse contexto, serão analisadas as duas intervenções propostas na dissertação.

4.1 Análise da intervenção

Em referência ao planejamento das propostas de leitura no modelo de rotação por estações foram consideradas durante a análise as competências de leitura diante dos textos evidenciados nas estações, bem como a participação dos alunos em seus grupos através da cooperação e da colaboração, suas interações e a interatividade dos grupos com os recursos tecnológicos.

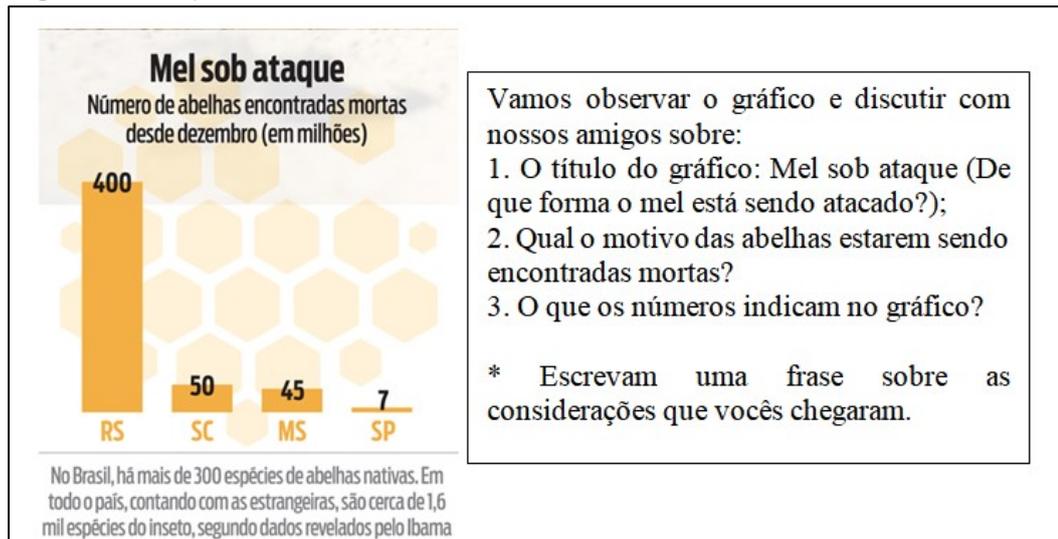
4.1.1 Primeiro grupo: práticas de leitura em estações rotacionais

O primeiro grupo era composto por três alunos os quais serão identificados como: alunos 1, 2 e 3. Seus nomes não serão informados com o intuito de preservar suas identidades. No cenário do modelo de rotação por estação, o ponto de partida do grupo foi na estação de leitura do gráfico.

4.1.1.1 Estação – gráfico

No que se refere ao trabalho do primeiro grupo na estação, foram destacadas na figura 6, o gráfico pelo qual o grupo iria realizar a leitura e ainda as perguntas indicadas para o desenvolvimento das práticas, evidenciando a multimodalidade do texto ao nortear linguagens que envolve o uso do não-verbal, além das siglas referente aos estados brasileiros.

Figura 6: Estação 1



Fonte: a autora (2020).

Conforme os registros realizados no diário de campo de pesquisa, a interação, foi percebida durante os momentos em que os alunos tentavam compreender o gráfico. Nessa primeira situação, eles não estavam considerando as perguntas propostas, interagiam pelo que entendiam sobre a leitura, o que reitera a fala de Pietri (2009) quanto aos conhecimentos linguísticos do texto presentes no gênero gráfico. Os conhecimentos que se apresentaram da interação entre os integrantes dos grupos, corroboraram com Bakhtin (2003), ao afirmar que a interação acontece a partir de dois ou mais sujeitos.

Durante a leitura do gráfico pelo aluno 1, foram observadas interações relevantes entre o aluno 1 e o aluno 2. Para Solé (1998), os conhecimentos prévios emergem como um caminho em que os leitores percorrem dos assuntos que compreendem para o que passaram a conhecer, o que remete à fala do aluno 1 ao enfatizar seus conhecimentos prévios na tentativa de aproximar a compreensão sobre o texto. O aluno 3 não demonstrou interesse a respeito do que os dois alunos estavam discutindo no momento observado. No contexto de interação, o aluno 1 expôs informações de um dos estados representados no gráfico, o que se observa em sua fala no registro de áudio.

[...]

Aluno 1: Ainda bem que é Mato grosso que a vó tá, ainda bem que é Mato Grosso do Sul

Aluno 2: Não! É Rio Grande do Sul

[...]

Os conhecimentos linguísticos dos alunos 1 e 2 apresentaram-se a partir da compreensão da leitura do gráfico através dos signos representados pela imagem das colunas

e algumas siglas dos estados. Como resposta para a interação entre eles, o aluno 1 apontou para o gráfico indicando que estava se referindo ao estado do Mato Grosso do Sul e não ao Rio Grande do Sul. O aluno 2 e o aluno 1 reconhecem a sigla de alguns estados brasileiros, identificam uma centena do sistema de numeração decimal e são capazes também de identificar as diferenças entre as colunas menores e maiores. O que confirma as discussões de Santaella (2009) ao destacar que a leitura não ocorre apenas por letras em uma perspectiva linear, mas por meio de diferentes linguagens.

Quanto aos multiletramentos, Raulik (2017) afirma que o entende enquanto uma perspectiva que aproxima a escola da realidade social, entendendo que o que se aprende não está vinculado apenas na leitura de textos impressos, como também não acontece envolta por textos artificiais. Isso reflete no resgate dos conhecimentos que os alunos já possuem, com isso o reconhecimento que o aluno 1 teve do estado em que sua avó mora, remeteu aos seus conhecimentos prévios os quais contribuíram para que ele entendesse as informações contidas na leitura do gráfico a partir de suas experiências vividas.

Após a interação entre os dois alunos, eles partiram para o entendimento das propostas que emergiam nas perguntas e como iriam formular a frase para sistematização da compreensão da leitura do gráfico. Nesse momento, o aluno 1 tentou lembrar o que aprenderam sobre as abelhas que os ajudariam a realizar a escrita da frase e passou a interagir com os integrantes do grupo, como pode ser observado na transcrição de suas falas:

[...]

Aluno 1: A gente aprendeu o quê?

Aluno 1: Nada..

Aluno 3: É.. Não aprendemos nada mesmo..

Aluno 2: Aprendemos sim, sobre o própolis, a cera, mel, favo

[...]

No que envolveu os conhecimentos linguísticos, percebeu-se que com a leitura da pergunta (frase curta) para escreverem o que entenderam da leitura do gráfico, o aluno 2 ativou seus conhecimentos prévios, por ter lembrado os assuntos que havia aprendido no projeto com a professora regente, o que promoveu a percepção dos seus conhecimentos de mundo, compreendido pelas informações percebidas mediante o convívio escolar e que foram resgatadas na prática de leitura do aluno 2.

O aluno 2 propõe para o momento da produção da frase, que cada um deveria escrever uma parte afirmando a cooperação do grupo. Visando o que é discutido por Gaspar (2007) em que denota que cada um dos integrantes do grupo executaria individualmente a sua parte para então concluírem a frase proposta. Entretanto, as relações entre os alunos se modificaram

quando precisaram entrar em acordo sobre o que cada um deveria fazer. Observada tal interação na transcrição:

[...]

Aluno 1: Peraê, peraê, vai falando que eu vou escrevendo aqui

Aluno 2: Não! Pra ser justo você escreve uma parte, você escreve outro e ele escreve outro.

Aluno 1: Sim, eu escrevo uma parte, ele escreve outra e você outra

Aluno 3: Mas antes a gente tem que conversar pra depois copiar

[...]

A fala do grupo identificou a interação entre eles para organizarem as funções da atividade de maneira que se apresenta como uma interação mútua em que “é aquela caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação [...]” (PRIMO, 2011, p. 57), o que contradiz o entendimento de uma atividade cooperativa. O fato de entrarem em acordo, combinarem como iriam responder a atividade transmite uma ideia contrária. Por isso, o aluno 3 ainda enunciou uma tentativa de desenvolver a colaboração entre o grupo.

Nesse momento, passaram a interagir uns com os outros com a finalidade de chegar a uma conclusão para a criação da frase. Assim, iniciaram a elaboração da frase colaborativamente, reforçando a perspectiva de Gaspar (2007) de que em interação, o grupo aprende e ensina uns com os outros, sendo percebido na fala abaixo:

[...]

Aluno 3: Não é para matar as abelhas

Aluno 2: Não!

Aluno 3: Para não ficar extinta

Aluno 2: As abelhas estão ficando extintas... As abelhas mais extintas são a do Mato Grosso do Sul

Aluno 1: As abelhas estão morrendo

Aluno 3: Mais extintas

Aluno 2: As abelhas mais extintas são a do Rio Grande do Sul

[...]

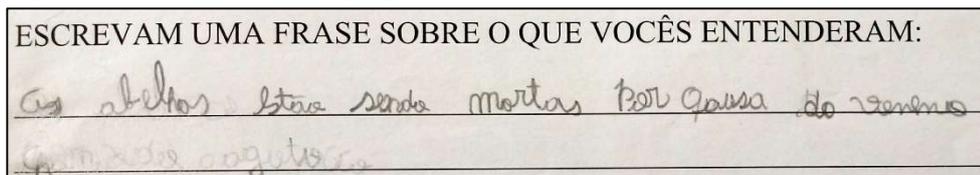
O primeiro grupo cria a primeira versão da frase, indicada pelo enunciado do aluno 2: “As abelhas mais extintas são a do Rio Grande do Sul”. As estratégias utilizadas pelos alunos para ler o gráfico concentraram-se na localização das informações e nas inferências globais para compreenderem que a maior coluna no gráfico era referente ao Rio Grande de Sul. No processo de alfabetização, práticas de leitura que englobam signos visuais além dos escritos evidenciam os aspectos multimodais, compreende como uma diversidade de linguagens que fazem parte da sociedade e contribui para a compreensão do texto, como aconteceu com a leitura do gráfico (JEWITT, 2008).

Quanto à frase elaborada, o grupo se mostrou insatisfeito e pediu ajuda à pesquisadora, que procurou retomar as questões do gráfico pedindo que o relessem considerando que os alunos se revelaram capazes de ler frases curtas que contivessem sílabas não canônicas e a leitura de frases longas de até três linhas e o grupo decidiu reformular a frase com base na mediação.

Define-se que a autonomia dos alunos e a interação entre o grupo passaram por discussões que dependiam da mediação do adulto/professor, pressupondo o pilar do ensino híbrido – diferenciação, o professor enquanto mediador sem desconsiderar a autonomia e protagonismo do aluno.

A versão final da frase do grupo 1, após a mediação, foi estruturada da seguinte forma: “As abelhas estão sendo mortas por qausa do veneno” e o aluno 1 completou com o “chamado agrotóxico”, mas depois a frase é apagada pelo aluno 2, apresentando-se de acordo com a figura 7.

Figura 7: Frase síntese do grupo 1



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As competências linguísticas apresentadas pelo grupo durante a leitura do gráfico reuniram componentes suficientes para que o grupo compreendesse a leitura realizada de maneira que escrevessem uma frase correspondente ao que a proposta de leitura indicava. Desse modo, as competências de leitura demonstradas na elaboração da frase estiveram norteadas através dos signos multissemióticos, compreendendo as características da multimodalidade que envolveu a leitura do gráfico. Assim, a figura 7 expressa por meio da produção escrita, o que o grupo entendeu da leitura do gráfico.

O grupo compreendeu que o agente causador da morte das abelhas era o agrotóxico, mas escreveram um termo semelhante, “veneno”, de maneira que a frase não perdeu o sentido pela substituição. A escrita da palavra “qausa” também se mostrou relevante na frase deles, tendo em vista que utilizaram a letra “q” ao invés do “c”, devido a esse equívoco percebe-se que nenhum dos alunos possui muita familiaridade com a escrita da palavra “causa” e ainda não compreenderam a regra ortográfica do uso do “q”.

Nesse aspecto, os signos puderam ser identificados pela leitura de frases curtas e longas com até três linhas; a leitura de imagens representada pelas colunas do gráfico; a

leitura de algumas siglas dos estados brasileiros. A partir desses signos multimodais, Elias (2005) caracteriza que a multimodalidade de um texto pode ser percebida tanto em textos impressos quanto online, o que reafirma a identificação das multissemioses percebidas pelo grupo.

Quanto aos multiletramentos, foi possível perceber que as múltiplas linguagens apresentadas na leitura do gráfico promoveram o resgate dos conhecimentos prévios pelos alunos. Reyes-Torres; Raga (2020) destacam que essa multiplicidade de linguagens está norteada por conta dos multiletramentos envolver uma amplitude de significados sobre o texto, que suscitou a ativação de conhecimentos que o grupo possuía. Em seguida, têm-se a análise da estação 2, tendo em vista a rotação do grupo.

4.1.1.2 Estação – rótulo

Após os 15 minutos, o grupo que estava na estação - gráfico rotacionou para a estação - rótulo. Nessa estação, a proposta consistiu na leitura do gênero rótulos. Para isso, foram entregues três embalagens para o grupo correspondente ao: mel, mel com favo e o alimento à base de glucose, não considerado mel. O grupo realizou a leitura dos rótulos e em seguida preencheu o quadro no qual havia indicado os itens que o grupo localizou nos rótulos. A figura 8 apresenta a proposta de atividade.

Figura 8: Rótulo ilustrativo e quadro para preenchimento das informações

	Favo de mel	Mel	Alimento à base de glucose
Marca			
Peso			
Validade			
Ingredientes			
Informação nutricional (valor calórico)			
Qual dos três o grupo já experimentou? O que acharam?			

Fonte: a autora (2020).

No momento inicial da estação os três alunos começaram a atividade lendo cada uma das embalagens de mel. Após alguns segundos, o aluno 1 informou para mim que o mel daquela embalagem não era mel. Em seguida, o aluno 2 pediu a embalagem que o aluno 1 estava segurando com o intuito de confirmar o que o aluno 1 havia comunicado. Sendo assim, para enunciar a informação sobre o alimento à base de glicose o aluno 1 localizou a informação explícita dos ingredientes em seu rótulo, expondo seu conhecimento linguístico sobre a leitura de palavras.

Em face da proposta de leitura do gênero rótulo, têm-se definido o seu objetivo, tendo em vista que o grupo leu para compreender as diferenças de cada um dos rótulos. Dessa forma, é explicitada a relevância que Solé (1998) aponta dos objetivos para a leitura. A autora compreende que em cada leitura são propostos diferentes objetivos e assim os leitores fazem uso de diferentes estratégias a depender de quais foram os propósitos, o que explica o uso da estratégia de localização da informação explícita pelo aluno 1, tendo em vista que a proposta da leitura estava norteada pelo encontro da palavra indicada no quadro, ele não tinha a necessidade de ler todas as informações do rótulo, mas apenas a que precisava ser localizada.

Com relação às competências de leitura na estação - rótulos, os alunos localizaram informações explícitas no texto e a leitura de palavras com sílabas não-canônicas. Todavia, cabe expor o conhecimento dos alunos quanto a leitura das informações em um quadro o qual requer uma leitura tanto da coluna quanto da linha, o movimento de um texto não linear promove uma leitura que repercute diferentes situações de interação na sociedade.

Nos enunciados construídos sobre a unidade de medida peso foi possível perceber como a interação discursiva ia sendo construída pelos alunos, sendo consideradas as condições sociais que emergem no texto compreendendo as práticas de leitura ao qual cada um dos integrantes vivenciava, e que foi observada na fala do grupo.

[...]

Aluno 1: Cadê o peso desse?

Aluno 2: É peso líquido, é peso líquido. Aqui ó, peso líquido: 300 gramas.

Aluno 2: NÁOOO! Aqui é pra botar o peso desse aqui

Aluno 3: É 500 gramas

Aluno 2: 500 gramas

Aluno 1: Como?

Aluno 3: Um cinco, zero e zero.

[...]

Com a interação promovida entre o grupo, foi possível perceber que o aluno 1 apresentou dificuldade no preenchimento do quadro, ou seja, não conseguiu realizar a leitura da coluna e da linha para compreender o que a atividade estava propondo para localizar nos

rótulos, o que demonstrou a falta de familiaridade com o preenchimento do quadro, tornando evidente que a materialidade do texto, conforme define Bakhtin (2003), não está situada apenas na estrutura física que o gênero apresenta, mas nos propósitos comunicativos.

A interação do aluno 2 com os demais fez com que os alunos 1 e 3 compreendessem como o quadro deveria ser preenchida. Em continuidade, o aluno 1 apresentou dificuldade para escrever o número “500” e o aluno 3 procurou separar a centena em unidades para facilitar a compreensão, da maneira que foi expressada no fragmento “um cinco, zero e zero”. Notou-se a relevância do trabalho em grupo, ao trocar experiências que contribuíram para a realização da atividade.

Mediante a interação e a colaboração entre o grupo foi possível que os alunos com dificuldades passassem a compreender melhor a leitura do quadro na estação – rótulos. Dillenbourg (1999) expõe que na colaboração é colocada em ênfase que a aprendizagem acontece em prol do outro (colaborativamente), ou seja, no contexto da estação rótulos, o grupo interagia entre eles para conseguir compreender a proposta de leitura.

Depois de certo tempo de procura, encontraram o nome “ingredientes” no rótulo. O aluno 3, então, realizou a leitura em voz alta: “Mel de abelhas. Não contém glúten”. Entretanto, ao escrever o aluno 1 mudou a ordem do que o aluno 3 havia lido e no espaço do quadro apareceu escrito como “gluten mel não comten” invertendo a frase contida originalmente no rótulo. A escrita da palavra contém, como “comten” ocorre pelo motivo dos alunos ainda estarem em processo de aprendizagem da língua e conseqüentemente do sistema ortográfico. E se interpreta que não é um processo que tem fim, como afirma Soares (2016) a alfabetização ocorre continuamente, tendo em vista que o indivíduo é permeado por novos conhecimentos da língua escrita diariamente ao partir dos contextos sociais.

Quanto ao item de “informação nutricional” o grupo afirmou não terem encontrado no rótulo e, por isso, como solução, escreveram: “não armazenar em lugar refrigerado”. O grupo tentou encontrar uma resposta minimamente coerente, mas que não atendia a proposta da atividade. Por isso percebeu-se que dominavam a leitura de palavras simples, no entanto, sentiram dificuldade para localizar as informações no gênero rótulo. O que representa que mesmo o grupo sabendo ler, ainda possuía dificuldades para compreender os rótulos. A figura 9 apresenta o resultado da atividade ao final da rotação na estação - rótulo:

Figura 9: Atividade dos rótulos do grupo 1

	FAVO DE MEL	MEL	ALIMENTO À BASE DE GLUCOSE
MARCA	ASAP		
PESO	500g		
VALIDADE	10-21		
INGREDIENTES	GLUTEN MEL NÃO AMAZENAR EM LUGAR REFRIGERADO		
INFORMAÇÃO NUTRICIONAL (VALOR CALÓRICO)			
QUAL DOS TRÊS O GRUPO JÁ EXPERIMENTOU? O QUE ACHARAM?			

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O grupo 1 não conseguiu concluir toda a atividade, pelo fato de terem sentido dificuldades para encontrar os itens propostos nos rótulos, mesmo com a colaboração entre eles, não foi suficiente para preencherem todo o quadro durante o tempo proposto. A partir da figura 9 se tem clara a estratégia do grupo para realizarem a atividade. Iniciaram preenchendo as informações sobre o favo de mel, as informações sobre a marca, o peso e a validade foram preenchidos corretamente, os ingredientes e a informação nutricional como foi citado anteriormente houve maior dificuldade, o que confirmou não terem completado os outros dois quadros.

A dificuldade dos alunos expressou-se também pela leitura em uma estrutura diferente ao considerar as informações da linha e da coluna para o preenchimento do quadro, enfatizando a necessidade de uma frequência maior com o trabalho desse gênero na sala de aula. Jewitt (2008) afirma que o uso de textos multimodais na sala de aula possibilita novas práticas por parte dos professores que desenvolvam as múltiplas linguagens presentes na sociedade. Em seguida, serão apresentadas as análises em detrimento da atividade realizada na estação 3 pelo primeiro grupo.

4.1.1.3 Estação - Google

O grupo 1 se dirigiu para a estação - *google* referente à pesquisa no computador, acerca dos agrotóxicos. Para registro da pesquisa que o grupo estava fazendo no computador foi pedido para que escrevessem o nome do *site* e o título da notícia em uma folha A4. Com

isso, decorrente da descrição da gravação de áudio e vídeo da intervenção, o grupo 1 iniciou a pesquisa usando a palavra-chave “abelhas” na caixa de busca do *site*.

O aluno 1 começou a pesquisa e se interessou por alguns vídeos que apareceram logo depois que clicou na barra de pesquisa. Essa ação foi reflexo de sua interatividade com o computador **que** emergiu pela resposta-ação do clicar do mouse. Com isso, ele apresentou a competência ao saber movimentar o cursor pela tela do computador e entendia o funcionamento das teclas conforme seus objetivos. Desvela-se a interatividade do aluno 1 com o computador norteada por sua autonomia, ao definir as ações a serem executadas. Além dos três alunos que constituíam o grupo 1, o aluno 4 do grupo 2 passou a integrar o grupo nessa terceira atividade, pois o aluno 5 decidiu não participar mais da intervenção³⁸.

Nesse percurso, o aluno 1 clicou para assistir ao vídeo e o aluno 3 atentou para a opção de mudo selecionada e informou para o aluno 1 tirar essa opção para que pudessem ouvir o que estava sendo dito. Para Veraszto e García (2011) a partir da interatividade com o computador é possível vivenciar múltiplas informações percebidas através de uma pluralidade de signos (sons, imagens, vídeos, entre outras), o que confirma as competências do grupo ao observarem o vídeo se atentarem não só para as imagens em movimento, mas como também o som que poderia ser emitido. No entanto, o computador da sala dos professores estava sem caixa de som, o que impossibilitava ao grupo assistir o vídeo com som.

Outra aproximação com a interatividade no uso do computador foi a aparente insegurança que o aluno 1 apresentou no momento em que estava pesquisando o *site* para clicar e ler a notícia por conta dos outros integrantes do grupo. No entanto, ao clicar e movimentar o mouse pela tela do computador percebeu-se o seu papel ativo diante das TD, como pode ser observado no excerto:

[...]

Aluno 2: Abelha européia

Aluno 1: Abelhas européias. Aperto?

Aluno 4: Menina...

Aluno 1: Vou apertar...

Aluno 3: Aperte!

Aluno 2: Olha como essa é! Mas a gente ta estudando sobre as abelhas.

[...]

A interação com os outros integrantes do grupo passou a segurança de que o aluno 1 poderia clicar no *link* sem que acontecesse algo que não estavam planejando. Ao clicar, os alunos perceberam que além das abelhas outros insetos também apareceram na pesquisa,

³⁸ A escolha do aluno 5 será melhor discutida na rotação do seu grupo, a partir da página 104.

inclusive chama atenção do aluno 2 a imagem de uma formiga, percebida na transcrição: “Olha como essa é! [...]”. O que referencia as competências linguísticas dos alunos através da leitura da imagem, de modo que são capazes de diferenciar qual imagem representava a abelha e a formiga, o que consolida a ideia de Santaella (2009) que reitera que o leitor lê bem mais que letras.

A interatividade com o computador implicou os conhecimentos multiletrados dos alunos, tendo em vista que ao acessarem os *sites* por meio de hipertextos, se depararam com diferentes formas de leitura, fossem textos simples, imagens, propagandas, vídeos, enfatizando as múltiplas linguagens. Koch (2007, p. 28) expõe que “o hipertexto não é feito para ser lido do começo ao fim, mas por meio de buscas, descobertas e escolhas, que irão levar à produção de um sentido possível, entre muitos outros”. Nesse sentido, a quantidade de informações e saberes depende dos cliques feitos no *mouse* e do interesse do grupo pela pesquisa. Em sequência, com o meu lembrete a respeito do preenchimento do quadro, o aluno 4 começou a anotar as informações necessárias. A figura 10, representa o registro do grupo durante a rotação da estação.

Figura 10: Atividade da pesquisa no computador

NOME DO SITE	TÍTULO DA REPORTAGEM
G1	Abelha - Invertebrada e uma das espécies
	mais conhecidas no mundo

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quanto ao registro da atividade proposta, o grupo conseguiu realizar de forma aceitável, tendo em vista que o grupo localizou o título da notícia através da leitura de uma frase curta, contudo, na escrita, notou-se uma mescla entre letras maiúsculas e minúsculas, o que enfatiza o processo de aprendizagem da língua escrita ao que envolve as questões ortográficas da palavra e compreenderam a sigla “G1” como a representação do nome do *site*, reverberando seus conhecimentos prévios. Para Rojo (2013), são esses conhecimentos que os alunos possuem por viverem em um mundo letrado que facilitam a aprendizagem da língua escrita e o reconhecimento deles nas práticas de leitura desenvolvem a percepção dos multiletramentos.

O grupo não se preocupou em preencher o quadro com as informações dos *sites* em que estavam pesquisando, entretanto, passaram bastante tempo realizando práticas de leitura

na tela do computador em textos multimodais. Quanto a essas múltiplas linguagens do texto, os alunos ao conviverem com essa diversidade, possuem conhecimentos sobre seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. Em nenhum momento o grupo 1 deixou de pesquisar o tema proposto, trataram a pesquisa na internet buscando ampliar seus conhecimentos, mediante uma vasta quantidade de informações. A análise da próxima estação, indica a última rotação realizada pelo grupo 1.

4.1.1.4 Estação – aplicativo

Na estação – aplicativo, o grupo 1 dirigiu-se novamente para a sala de aula e passaram a utilizar o celular em que iriam navegar em um aplicativo voltado para informações científicas sobre as abelhas. Nessa estação, não foi proposta uma atividade que envolvesse a escrita, mas o tempo em que estivessem no aplicativo os diálogos e a interações orais promovidas foram gravadas e posteriormente transcritas. A figura 11 apresenta o *layout* do aplicativo utilizado.

Figura 11: Layout do aplicativo móvel



Fonte: Abelha App (2018).

Para começar a leitura das informações, o aluno 2 procurou iniciar pelo item “polinização”, compreendendo assim a interatividade diante da possibilidade de clicar em qualquer um dos itens e ter autonomia para navegar no aplicativo móvel. Dessa maneira, o aluno 2 assumiu a autonomia diante da sua aprendizagem e do que iria escolher para realizar a leitura. Assim, o papel ativo, diferente do que foi percebido com o uso no computador, aconteceu na utilização do aplicativo no celular.

A preocupação do grupo estava pautada na organização da utilização do celular por todos os componentes. Isso indicava que todos deveriam ler um pouco das informações contidas no aplicativo. Ao passo que o aluno 2 lia o texto que havia escolhido, buscava compreender as informações necessárias apresentadas pelo aplicativo móvel. Ao se deparar com palavras desconhecidas como “espermatozóide”³⁹, o aluno 2 procurava ler de maneira mais lenta, na tentativa de compreender a palavra, que acabou sendo lido como “espermatoziede”. Ao perceber sua dificuldade, o aluno 2 usou seus conhecimentos linguísticos para ler silabicamente a palavra desconhecida. Os demais alunos do grupo também manusearam o aplicativo móvel e realizaram a leitura do que mais chamava atenção.

A leitura dos textos no aplicativo móvel evidenciava a autonomia presente pela interatividade com o uso do celular, enfatizando a fluência da leitura por parte dos alunos. A autonomia é percebida ao destacar as possibilidades de personalização da mensagem, pois, independe a sua natureza (LÉVY, 1999). No contexto de interatividade, essa ação acontece em face dos objetivos do indivíduo, considerando a visibilidade de hipertextos que os direcionava para outras informações apenas apertando na superfície da tela do celular.

Em grande parte do tempo os alunos efetuavam a leitura dos textos de maneira individual e quando realizavam a leitura em voz alta os componentes do grupo apresentavam dificuldade em participar e interagir diretamente com os leitores por não conseguirem visualizar a tela do celular. A predominância nessa estação para o trabalho cooperativo pressupõe que o grupo passa a aprender sem a interação com os outros integrantes (PIMENTEL, 2013).

A interatividade mostrou-se relevante na estação aplicativo sobre a responsabilidade de escolha pelos alunos nos itens do aplicativo móvel para realizar a leitura, pois, a reciprocidade da comunicação em que ao clicar nos itens, os integrantes encontravam o que os interessava. Essa escolha se pautava na seleção de informações e na relevância que o assunto tinha para os alunos, permeando também seus contextos e conhecimentos prévios.

Diante da rotação realizada pelo grupo 1, nas estações rotacionais, no que diz respeito à compreensão de textos multimodais, foi percebido que: a) os conhecimentos prévios e os signos multisemióticos dos alunos mostram-se relevantes no processo de compreensão principalmente em textos multimodais (gráfico); b) existem dificuldades latentes quanto à localização da informação explícita em gêneros (rótulos) que o grupo possui pouca familiaridade; c) a interação entre os alunos ocorreu em momentos de dúvida sobre a

³⁹ O texto em que existia essa palavra estava contida no aplicativo, no item sobre as abelhas, na seleção do tópico sobre acasalamento.

compreensão do texto; d) a cooperação ocorreu com mais frequência do que a colaboração o que repercutiu na dificuldade para trabalhar em grupo entre eles e assim compreender o texto de forma coletiva; e) a interatividade promoveu maior engajamento dos alunos para a realização da leitura de textos multimodais, no entanto, quando a tela é pequena (celular) causa individualidade sobre o grupo o que reflete na compreensão do texto; f) o grupo não apresentou dificuldades na leitura de palavras com sílabas não canônica enfatizando o avanço na apropriação da língua escrita por eles.

4.1.2 Segundo grupo: práticas de leitura em estações rotacionais

Esse grupo era constituído por 2 alunos, os quais foram identificados como: alunos 4 e 5. No contexto do modelo de rotação por estação, o ponto de partida do segundo grupo foi na estação aplicativo.

4.1.2.1 Estação – aplicativo

O aluno 4, por saber ler, ficou com o celular para manusear os *links* no aplicativo móvel, e conforme as interações discursivas que fossem surgindo a partir da leitura, os dois iriam discutir. O aluno 4 iniciou a leitura em voz alta dos *links* que compõem o aplicativo (abelhas; mel & cia; polinização; conservação e biblioteca). Antes que terminasse a leitura de todos os *links* o aluno 5 pediu para que o aluno 4 começasse pelo “mel & cia”. Quando as atividades são em grupo, observa-se que os alunos dialogam e constroem aprendizagens que por meio desse trabalho coletivo é possível desenvolver habilidades inerentes à vida em sociedade se referindo as tomadas de decisões em grupo.

Na interatividade com o aplicativo móvel, o aluno 4 mostrou-se inseguro para clicar nos referidos *links* e pediu ajuda à professora (pesquisadora). Orientou-se que pesquisassem e conhecessem as informações do aplicativo móvel. Em contrapartida a insegurança do aluno 4, o aluno 5 demonstrou euforia para visualizar as possibilidades que o aplicativo poderia proporcioná-los. As diferenças percebidas no uso do celular entre a dupla causam uma reflexão sobre a motivação no uso das TD, pois, é comum os alunos se sentirem mais motivados por meio da interatividade ao que se especifica o uso de recursos online (PIRES, 2015), no entanto, a insegurança do aluno 4 contradisse tal perspectiva. Com a orientação de que poderiam pesquisar apenas clicando nas palavras, o aluno 5 solicitava todo o tempo para

que o aluno 4 permitisse que ele também usasse o celular. O diálogo abaixo, mostra uma dessas tentativas:

[...]

Aluno 5: Ahh tia, eu queria mexer um pouquinho...

Aluno 4: Não, você não sabe

Aluno 5: Sei sim, eu mexia no telefone da minha vó

Aluno 4: Shiiiiiiii!

Pesquisadora: Pessoal, entrem em acordo. Cada um pode mexer um pouquinho

[...]

O fato de manusear o celular envolveu principalmente as relações com o multiletramentos ao enfatizar outras formas de ler os textos e levando em conta as experiências e as práticas sociais voltadas para o uso dele e a forma como esse uso se adequava as suas necessidades. Mesmo que o aluno 5 não soubesse ler e escrever, seus conhecimentos sobre o uso do celular eram consolidados pela perspectiva dos multiletramentos, tendo em vista as diferentes linguagens percebidas ao usar o celular de sua avó. Dessa forma, embora não reconhecesse os signos verbais, ele fazia uso de outras linguagens, como os ícones e as imagens no aplicativo.

É possível pontuar que mesmo o aluno 5 apresentando dificuldades em sua leitura no que tange à aprendizagem da língua escrita, seus conhecimentos prévios quanto ao uso do celular o auxiliaram a participar da atividade. Através das múltiplas linguagens, o aluno 5 poderia realizar a leitura por meio das imagens observadas no aplicativo móvel. Reyes-Torres e Raga (2020) consideram que ao ler a imagem o leitor não só compreende o texto, como também passa a perceber que existem múltiplas linguagens que podem nortear um único texto.

O aluno 4 começou a realizar a leitura em voz alta sobre as características do mel, na tentativa de que o aluno 5 participasse do que estava sendo lido. No entanto, o aluno 5 apresentava bastante desinteresse. A leitura que o aluno 4 estava fazendo tornava-se conseqüentemente, uma leitura individual. O desinteresse do aluno 5 acontecia pela falta de interatividade com o aplicativo móvel, pois, como ele não estava visualizando as informações, era difícil para compreender a leitura. O desinteresse consiste na falta de reciprocidade na comunicação, pois, se o aluno 5 não estava fazendo uso do celular, conseqüentemente, não existia interatividade.

O aluno 4 se deparou com a imagem de uma abelha “*Apis Mellifera*”, esse momento fez com que ele ativasse seus conhecimentos prévios. No dia anterior a intervenção, a

pesquisadora e a professora fizemos um experimento, no momento da atividade o aluno 4 lembrou desse momento, observem:

[...]

Aluno 4: Rapidinho, que eu vou mostrar uma coisa pra tia.

Aluno 4: Num tinha aquela abelha que vocês pegaram ontem?

Pesquisadora: Sim!

Aluno 4: Ela era peluda aqui, que era a *Apis Mellifera*

Pesquisadora: Ahh, por causa daquela vez que vocês tinham pesquisado. Olha, mostra pro aluno 5 o que tu achou, porque ele não veio ontem aí você explica o que a gente fez ontem.

Aluno 4: A gente pegou uma *Apis Mellifera*

Pesquisadora: Mas tem que explicar mais, né? O que foi que a gente fez na janela?

Aluno 5: Colocou mel?

Aluno 4: Não, colocou uma fita, botou água com açúcar e colocou as abelhas

[...]

Após esse momento, o aluno 5 encaminhou-se para a janela para observar o experimento, no entanto, o aluno 4 informou que não tinha dado certo, pois, havia muita água no pote. A leitura da imagem realizada pelo aluno 4 também incentivou o uso de seus conhecimentos prévios, tendo em vista que anteriormente à intervenção, a professora regente havia trabalhado com os alunos sobre a abelha *Apis Mellifera*. Para Rojo (2009), a leitura de um texto pode estimular conhecimentos que o aluno possui e são eles que irão contribuir para que o texto seja compreendido. Dessa forma, o aluno 4 percebeu as similaridades entre as informações contidas no aplicativo móvel e o que havia estudado.

É possível perceber a interação entre os dois alunos, em que ambos discutem sobre o experimento, de maneira que o aluno 5 pudesse compreender o que vivenciaram durante aquele momento. É nessa perspectiva que o trabalho em grupo, pode incentivar o compartilhamento de informações, fazendo com que o grupo troque experiências (PINA, 2004). Logo em seguida, o aluno 5 enfatiza o quanto é interessante estudar as abelhas, tendo em vista que depois do diálogo acerca do experimento, a dupla ficou lendo no aplicativo os tipos de abelhas com e sem ferrões.

Durante a estação rotacional foram percebidas tanto as linguagens verbais quanto as não-verbais, destacando a multimodalidade do aplicativo móvel, de modo que os alunos iam discutindo com base em seus conhecimentos e sobre o que encontravam em interatividade com o aplicativo móvel. Na estação aplicativo, os alunos tiveram dificuldades quanto ao uso do aplicativo móvel, tendo em vista a sua hipertextualidade e pelo motivo de não saberem o que iria ser encontrado na próxima página.

Koch (2007, p. 25) considera que um hipertexto “é um “texto múltiplo”, que se funde e sobrepõe inúmeros textos que se tornam simultaneamente acessíveis a um simples toque [...]”. Essa simultaneidade afetava a relação deles quanto às possibilidades de interatividade que o aplicativo móvel promovia pelo motivo de eles não navegarem em todos os *links*. No entanto, por meio da interação, o aluno 4 passou a perceber alguns signos propostos no texto. Como afirma Bakhtin (2003), é na construção de enunciados com o outro que me reconheço, que transformo a mim e aos meus conhecimentos. Nessa estação também se notou a dificuldade de leitura do aluno 5. Em seguida, têm-se a discussão da análise da estação gráfico, rotacionada pelo segundo grupo.

4.1.2.2 Estação – gráfico

Ao iniciar a estação gráfico, o aluno 5 saiu para observar o que os outros grupos estavam fazendo. Enquanto isso, o aluno 4 iniciou a leitura do gráfico bem como das perguntas. Em poucos minutos, o aluno 4 me chamou informando que havia terminado a atividade, haja vista a realização da atividade individualmente, sem a troca de informações com o aluno 5.

Pedimos que o aluno 4 conversasse com o aluno 5 para explicar como foi que havia chegado naquela frase, quais os caminhos percorridos. Assim, o aluno 4 o fez. Foi possível perceber a interação mediante o diálogo ocorrido entre eles. Percebeu-se a ativação dos conhecimentos prévios do aluno 5, quando lembrou de uma vivência com a sua avó. Assim, é observado o diálogo da dupla:

[...]

Aluno 4: As abelhas estão sendo mortas porque tão colocando veneno nas flores

Aluno 5: Eu também, gosto não que coloquem veneno na flor

Aluno 5: Uma vez eu não deixei minha vó colocar veneno nas planta. Eu peguei o veneno e joguei ele em todo o esgoto. E botei água no lugar, quando ela foi colocar era água

Aluno 4: Eii, aqui. Quanto lugar tem mais matança de abelhas?

Aluno 5: 400

Aluno 4: Lê isso daqui

Aluno 4: É Rio Grande do Sul

Aluno 5: Ahh, sei não

Aluno 4: E qual tem menos matança? Vê esse número aqui. Sãoooo...

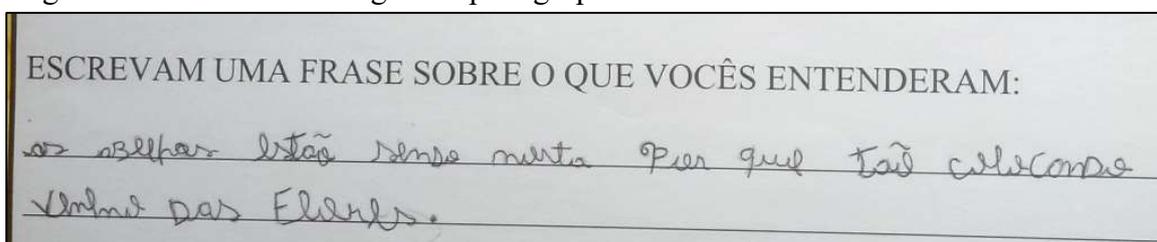
Aluno 5: São Paulo!

[...]

O aluno 4 iniciou a sua explicação lendo a frase “as abelhas estão sendo morta por que tão colocando veneno das flores”, a elaboração da frase pelo aluno 4 indicou a sua compreensão sobre o texto, destacando que o mesmo compreendeu os signos semióticos a partir da multimodalidade na leitura dos gráficos. O destaque para as estações rotacionais, como explicam Andrade e Souza (2016), é proporcionar a vivência dos grupos sobre várias experiências e oportunizar os conhecimentos para as múltiplas linguagens da sociedade. Por conseguinte, destacou-se o seu conhecimento com relação à imagem da coluna; a leitura de frases simples, o reconhecimento das siglas dos estados brasileiros e seu conhecimento matemático quanto aos números representados abaixo das colunas.

Indica-se no fragmento 9 a dificuldade do aluno 5 em reconhecer a sigla de alguns estados brasileiros que aparecem no gráfico e a leitura de palavras com sílabas não canônicas, o que influencia na forma como ele compreende o texto. Contudo, a partir da interação com o aluno 4, em face de seus conhecimentos linguísticos, o aluno 5 falou sobre a periculosidade do uso do veneno, diante dos seus conhecimentos prévios. Esse compartilhamento de experiências faz com que o grupo dialogue e passe a considerar novos aspectos frente à proposta de leitura. A figura 12 representa a frase escrita pelo aluno 4.

Figura 12: Frase síntese do gráfico pelo grupo 2



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A frase possui algumas inadequações linguísticas como “morta” e “das flores” e mesclas de letras maiúsculas e minúsculas assim como na frase do grupo 1. No entanto, o aluno 4 infere na sequência de vocábulos mais coerentes com o sentido da frase e realiza a leitura para o aluno 4 sem apresentar as inadequações da sua escrita. O aluno 5 ampliou a discussão ao enfatizar que com o veneno não só as abelhas se prejudicam como também as flores, apontando inferências sobre o assunto que estavam conversando. Rojo (2009) esclarece que é no levantamento de inferências, que o grupo percebe as pistas do texto que contribuem diretamente para a construção de sentido.

Como foi referenciado durante a análise do primeiro grupo, o aluno 5 não quis mais participar das outras estações depois que terminou a estação gráfico. Por isso, o grupo acabou

sendo interrompido. Entretanto, nas duas estações nas quais a dupla rotacionou, na compreensão de textos multimodais, deu-se: a) a ênfase sobre a interação para facilitar a compreensão do texto pelo aluno 4; b) a influência dos conhecimentos prévios para compreender o assunto abordado; c) a necessidade de abordar linguagens verbais e não verbais no contexto de alunos com dificuldade para ler; d) mesmo com dificuldades de leitura do aluno a interatividade foi percebida; e) os conhecimentos linguísticos identificaram-se a partir da leitura da imagem e do reconhecimento dos números na identificação dos maiores e menores índices. No próximo tópico destaca-se a análise das estações rotacionadas pelo terceiro grupo.

4.1.3 Terceiro grupo: práticas de leitura em estações rotacionais

O terceiro grupo era composto por 3 alunos. Eles foram identificados como: aluno 6, aluno 7 e aluno 8. O ponto de partida do terceiro grupo foi na estação *Google*.

4.1.3.1 Estação – *Google*

Ao iniciar a rotação os alunos 6 e 8 encaminharam-se para o computador e sentaram juntos. Enquanto o aluno 6 usava o *mouse*, o aluno 8 ficava no teclado para acessar os *sites* e pesquisar as notícias sobre os agrotóxicos usados nas abelhas. Nesse momento, percebe-se a colaboração, pois, mesmo que cada um tivesse uma função elas estavam condicionadas ao trabalho coletivo. Essa atividade coletiva enfatiza as qualidades de cada um dos integrantes, de maneira que sejam relevantes para os objetivos pretendidos na atividade (BRAY; MACCLASKEY, 2013).

Quando o aluno 7 chegou na sala dos professores e observou que os alunos estavam no computador, dirigiu-se para a mesa e ficou responsável por registrar as informações (nome do *site* e da notícia) que encontrassem durante a pesquisa. Na tela do computador, estava a página de busca do *Google* e surgiu uma dúvida no grupo, que não se relacionava ao uso do computador, mas como escrevia a palavra “agrotóxico” na barra de busca. Kleiman (2002a) aponta que as palavras mais difíceis de serem escritas pelo aluno estão norteadas pelo distanciamento de seus contextos sociais e o que se apresenta também é a pouca familiaridade com a escrita da palavra. O aluno 6 me procurou para perguntar como era a escrita, enquanto eu ditava a palavra, o aluno 8 ia escrevendo no teclado letra por letra.

Ao clicarem na primeira notícia, o aluno 6 procurou descer o cursor do *mouse* para que os dois observassem todo o conteúdo em busca da informação necessária. Logo, se espantaram com a imagem de um enxame de abelhas⁴⁰. Polleto e Cerdeira (2019), explicitam que o avanço das TD possibilitou a transformação da leitura permeada pela interatividade e as múltiplas linguagens encontradas em recursos *online* demandando novas habilidades para os leitores. Nesse caso, percebeu-se a relação da interatividade promovida pelos *sites* na internet, levando em conta a multimodalidade do *site*, tendo em vista, que o grupo realizou a leitura de textos escritos e de imagens.

Encontradas as informações para o preenchimento da atividade os alunos 6 e 8 iniciaram o ditado do nome do *site* “A cidade ON” e do título da reportagem “Araraquara já registra 40 ocorrências de enxames de abelhas” para o aluno 7 escrever, procuraram ditar as letras para o aluno 7. Por esse momento, tem-se uma ação colaborativa entre os componentes do grupo em que se ajudavam para completar a atividade sobre as informações nos *sites*. É interessante perceber os enunciados construídos no grupo para resolver a situação de como a leitura deveria ser feita:

[...]

Aluno 6: Q-U-A, R-A, tá vendo não?

Aluno 6: J-A, acento agudo no A

Aluno 7: Tem que falar separado, né aluno 6?

Aluno 7: Eu.. Não, sai, sai, saia daqui. Vai lá pro computador, você não queria ir? Eu ein.

Aluno 8: Quer ir no lugar dele?

Aluno 6: Quero

Aluno 6: Ele já disse sim

Aluno 6: Vai lá pro meu lugar

Aluno 7: Ele faz a letra feia

Aluno 8: Me dá, me dá

Aluno 7: Eu digo pra tu

[...]

Os integrantes dos grupos muitas vezes “assumem o papel de professores para sugerir funções para os outros alunos [...] e decidir quando concluem a atividade” (COHEN; LOTAN, 2017, p. 2), destacando uma função hierárquica sobre o outro. A interação foi permeada pelo conflito que revelou o posicionamento de cada um deles diante dos fatos que estavam acontecendo para chegar a uma conclusão. Foi percebida a autoridade do aluno 8, após ter perguntado se o aluno 6 gostaria de escrever na folha de registro da atividade.

O aluno 6 se dirigiu para o papel em que o aluno 7 estava escrevendo para ocupar o seu lugar. Com a resposta do aluno 7, sobre o aluno 6 “fazer a letra feia”, ambos descartaram

⁴⁰ Link da reportagem disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49657447>

a mudança, tendo em vista que a atividade tivesse uma boa aparência (letra bonita). Sobre os diálogos construídos Volóchinov (2017) afirma que nenhum enunciado é neutro e por enunciado compreende-se qualquer manifestação comunicativa que corresponde a uma responsividade ativa em cada um dos integrantes ao interagirem uns com os outros.

O aluno 6 procurou realizar a leitura do nome do *site* “Independente” indicando letra por letra, para que o aluno 7 tivesse mais facilidade na compreensão da escrita da palavra. Com isso, na fala do grupo 3 notou-se a colaboração, enquanto o aluno 6 ditava as letras da palavra, o aluno 7 as escrevia e o aluno 8 ficava observando a escrita do aluno 7, para pontuar algum equívoco. Dillenbourg (1999), destaca o foco do trabalho em grupo para a conclusão da atividade, tendo em vista os propósitos definidos, assim, o grupo se organiza e desenvolve através do diálogo a proposta de atividade. A figura 13 apresenta o registro da atividade pelos alunos.

Figura 13: Atividade da pesquisa no computador

NOME DO SITE	TÍTULO DA REPORTAGEM
WWW.ACIDADEON.COM	ARARAQUARA JÁ REGISTRA 40 OCORRÊNCIAS ENXAMES DE ABELHAS
INDEPENDENTE.COM.BR	ABELHAS, VESPAS E MARIMBONDOS SOLITÁRIOS
WWW.TYNDRAIS.COM.BR	EXCESSO DE AGROTÓXICOS

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A figura 13 destacou os três *sites* que o grupo havia pesquisado e demonstra que foram capazes de realizar a leitura em diferentes lugares, observou-se também que embora tenham encontrado os três *sites* não conseguiram completar o nome dos títulos, tendo em vista o último deles não ter sido finalizado. O fato de terem colocado o nome do site com o “www.” e o “.com.br” indicou que estavam lendo a aba de pesquisa do navegador, enfatizando o conhecimento do grupo com o *layout* de um *site* na *internet*.

Essa percepção acerca da atividade do grupo norteia os multiletramentos dos alunos ao lerem todo o conjunto de informações que lhe foram apresentados pela página do *site*. É nessa perspectiva que são intensificadas as leituras interativas e multimodais que Andrade e Souza (2016) destacam que ocorre de novas possibilidades que surgiram com as transformações sociais.

A organização realizada pelo grupo durante a rotação da estação permitiu que fosse possível pesquisarem e registrarem os *sites* encontrados. À vista disso, os componentes do grupo desenvolveram suas competências de leitura a partir da leitura de gêneros multimodais que lhes foram apresentados através dos *sites* pesquisados, sobre o que destaca a localização explícita das informações, a leitura de palavras com sílabas canônicas e não-canônicas, enfatizando a leitura de imagens e de propagandas contidas nos *sites*.

4.1.3.2 Estação – aplicativo

O grupo 3 iniciou a estação aplicativo a partir da escolha do *link* que iriam ler no aplicativo móvel “Abelha App”. Enquanto estavam pesquisando o aluno 7 observou a quantidade de textos para ler, porém, poderiam realizar a leitura de forma livre, lendo apenas o que achassem pertinente.

Ao definir o que cada um pesquisaria, o aluno 7 escolheu o *link* “mel & cia” enquanto o aluno 8 decidiu ler sobre a reprodução das abelhas no item “abelhas”, o aluno 6 não manifestou sua escolha. No desenvolvimento do protagonismo dos alunos 7 e 8, como informam Borges e Alencar (2014) percebeu-se o uso dos recursos online, de maneira que na busca de informações e novas aprendizagens, eles assumem a responsabilidade por suas escolhas ampliando sua autonomia. As informações encontradas pelos alunos norteavam os conhecimentos dos tipos de méis, e as abelhas com e sem ferrões.

Escolhidas as temáticas, identificou-se a partir da gravação de áudio e vídeo que o aluno 7 iniciou a leitura pelo *link* “abelhas”, escolha anteriormente feita pelo aluno 8. No entanto, o aluno 8 se mostrou bastante atento à leitura que o aluno 7 realizou, de modo que passou a ler junto e conforme dificuldades de leitura aparecessem o aluno 8 o ajudava, tais como as palavras “nupcial”, “copula” “acasala”, numa proposta de leitura integrada à categoria de colaboração para a compreensão do que estava sendo lido por eles. Revela-se entre eles uma interação mútua “[...] em que cada integrante participa da construção inventiva e cooperada do relacionamento, afetando-se mutuamente” (PRIMO, 2011, p. 57). Nessa troca, ambos aprendem.

Após ter terminado a leitura de um parágrafo, o aluno 8 solicitou que o aluno 7 entregasse o celular para que ele pudesse realizar a leitura. No entanto, pede a sua ajuda para usar o aplicativo. Logo, a interação é percebida pela dificuldade apresentada pelo aluno 8 em explorar os demais itens contidos no aplicativo móvel, mas com a presença do aluno 7 passou a compreender como navegar pelo aplicativo, de maneira que os multiletramentos através da

leitura do aplicativo móvel pudesse ser vivenciado. Nesse movimento, Gaspar (2007) reforça a ideia de que os integrantes no processo de interação aprendem coletivamente.

Após a leitura do aluno 8, os incentivei a explorar mais o aplicativo móvel, procurassem imagens, vídeos e que cada um dos integrantes do grupo participasse da interatividade proporcionada pelo aplicativo móvel. Incentivados pela mediação, o terceiro grupo continuou navegando pelo aplicativo e foram procurar os vídeos.

Na barra de busca do aplicativo móvel, os alunos 7 e 8 começaram a escrever opções de pesquisa como “vídeo”, “vídeo sobre as abelhas”, “abelhas”. Entretanto, enquanto estavam pesquisando o tempo da atividade acabou e não conseguiram concluir. Foi perceptível o avanço do grupo 3, tendo em vista que foram capazes mediante a interatividade e a colaboração entre eles, clicar nos itens do aplicativo móvel, encontrar imagens das abelhas com e sem ferrões e localizarem a barra para pesquisar sobre assuntos mais específicos a partir das palavras-chave que iam definindo conforme suas necessidades de aprendizagem.

A partir das pesquisas feitas pelo grupo 3, esclarece-se que os multiletramentos estão incorporados em todo o contexto social principalmente quando se faz uso das TD no cotidiano, sem perceber o indivíduo as insere em sua vida na busca da resolução de problemas (ROJO, 2013). Quanto às intervenções feitas, Peixoto (2016) identifica que as relações pela qual se envolvem professor e aluno reforçam a ênfase sobre o protagonismo do aluno em que o professor o motiva para o seu desenvolvimento.

4.1.3.3 Estação – gráfico

Ao iniciarem a atividade da estação gráfico, o aluno 6 foi quem tomou a iniciativa para começar a discussão entre o grupo. Assim, identificou o maior número no gráfico relacionando com as colunas menores e maiores. Destarte, o aluno 6 começou a perceber os outros números apresentados e também os seus respectivos estados e falou para os outros integrantes do grupo que as abelhas estavam sendo mortas por conta do agrotóxico. Os conhecimentos linguísticos do aluno 6 quanto à leitura do gráfico nortearam-se pela identificação das diferenças entre as colunas menores e maiores e o reconhecimento de uma centena do sistema de numeração decimal, tais reconhecimentos da estrutura do texto consolidam a perspectiva defendida por Bakhtin (2003) que enuncia uma estabilidade relativa sobre os gêneros dentro do contexto em que são usados.

Os diálogos acerca do entendimento do sistema de numeração decimal deram-se pela afirmação do aluno 6 sobre o assunto estar no caderno deles e por isso era mais fácil para

entender o que o gráfico estava pedindo, pois, era algo que já haviam estudado. Dessa maneira, o aluno realizou a ativação de seus conhecimentos prévios quanto aos saberes matemáticos enfatizando que o conhecimento linguístico ocorre através dos multiletramentos. A interação entre o grupo para compreenderem sobre as considerações feitas pelo aluno 6 pode ser observada no diálogo:

[...]

Aluno 6: Foi como nós fez lá no computador

Aluno 6: Aqui, ó, na terceira, pesquisa sobre o agrotóxico, elas estão morrendo por isso

Aluno 7: Ahhh sim

Aluno 6: Porque tão colocando mal nas plantas e quando elas forem polinizadas, por isso que elas morrem

Aluno 7: Ai é pra escrever porquê tão botando...

Aluno 6: Agrotóxico nas plantas

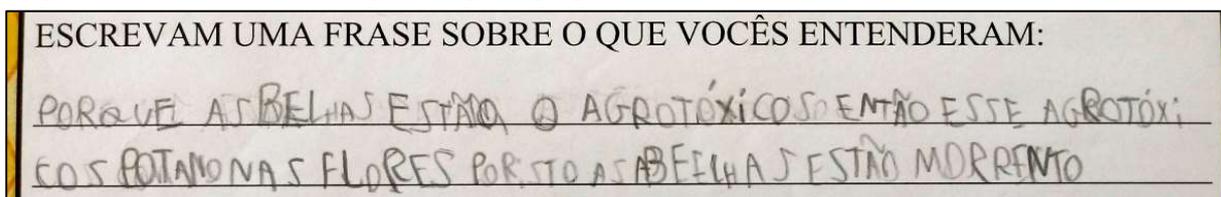
Aluno 7: Ahhh, tá bom então

[...]

O aluno 6 inferiu os conhecimentos a respeito do que havia pesquisado no computador (estação *Google*), tendo em vista uma notícia do *site* da TV Andradas. Com isso, generalizou as informações que se condensaram na frase dita por ele “Porque tão colocando mal nas plantas e quando elas forem polinizadas, por isso que elas morrem” (aluno 6). As leituras anteriores contribuem enfaticamente para produzir inferências. Rojo (2009) conceitua-as como inferências globais refletidas na compreensão total que o leitor faz do texto que emergem na construção de sentidos.

Por esse diálogo, o aluno 7 passou a construir a frase síntese, com base no que foi dito pelo aluno 6. A sequência dos fatos se organiza diante dessa cópia do aluno 7 “PORQUE AS BELHAS ESTÃO O AGROTÓXICOS ENTÃO ESSE AGROTÓXICOS POTANO NAS FLORES PORISTO AS ABELHAS ESTÃO MORRENTO” e o texto elaborado é representado pela figura 14, como pode ser observado.

Figura 14: Frase síntese do gráfico pelo grupo 3



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A frase elaborada pelo aluno 6 apresentou algumas inadequações quanto a coerência do texto, o que faz com que o leitor demore para compreender a intenção do que queriam

escrever. No entanto, nenhum dos dois alunos o releu, tendo em vista toda a discussão ao qual englobou a construção da frase. Com isso, foi percebido que a compreensão do gráfico se pautou diante de apenas uma percepção e não de sua construção mediante a colaboração dos integrantes do grupo, mesmo que com a interação entre eles para compreender o que o aluno 6 havia entendido. Acentuou-se uma compreensão individual pelo aluno 6, expondo a falta do trabalho em equipe pelo grupo.

Nessa estação, a percepção quanto à cooperação se contradiz quando Gaspar (2007) expõe que cada integrante possui sua função, pois, o que aconteceu na atividade foi o trabalho individual de toda a proposta. Quanto a prática de leitura, o aluno 6 atendeu ao solicitado, de modo que sua resposta sublinhou a compreensão do gráfico. Essa compreensão diz respeito ao entendimento de que a construção do gênero se dá em seu contexto real de seus usos na sociedade, de maneira que diante do que compreendeu sobre o gráfico foi possível perceber os conhecimentos linguísticos do aluno 6 referentes ao que envolve os signos multisemióticos (imagem, frase simples, siglas). No entanto, os conhecimentos dos outros alunos não puderam ser observados pelo fato do aluno 6 ter respondido a atividade sozinho. A próxima estação analisada compõe a última rotação realizada pelo grupo.

4.1.3.4 Estação – rótulo

Ao iniciarem a atividade da estação rótulo, o grupo começou a analisar as informações contidas no quadro proposta pela atividade em que descrevia os itens (marca, peso, validade, ingredientes, informação nutricional) que deveriam ser colocados no espaço referente à leitura dos rótulos. Em seguida, passaram a observar cada um dos rótulos na tentativa de localizar as informações explícitas para completar a atividade. Rojo (2009), reitera que o leitor faz uso dessa estratégia com o intuito de buscar uma informação que seja considerada relevante para que se compreenda o texto.

O aluno 6 começou a observar os itens pedidos no quadro na embalagem do favo de mel e perguntou a marca que estava no rótulo, o aluno 7 passou a procurar por todo o rótulo a informação. Nesse sentido, tem-se a colaboração entre os dois alunos em que se ajudam para a conclusão da atividade. Sobre os itens peso, marca e validade apresentados nos rótulos, o grupo não apresentou dificuldade para encontrar. Entretanto, quando começaram a pesquisar os ingredientes que compunham cada um dos rótulos tiveram menos facilidade, por razão do tamanho da fonte que eram observados.

Nesse sentido, é perceptível que a construção composicional que o gênero discursivo é elaborado interfere na forma como os leitores compreendem o texto. Essa construção emana de um contexto, sendo ele, tanto o de informar aos leitores sobre o produto, quanto ter todas as informações do produto para avaliações da fiscalização dos alimentos. Assim, esses contextos perfazem uma situação real, de cunho informativo, para a existência dos rótulos.

Por terem demonstrado dificuldade para localizar nos rótulos a informação a respeito dos ingredientes, os alunos me chamavam. Pedi, que observassem com mais atenção, analisando cada um dos espaços dos rótulos para conseguirem encontrar. Com a mediação encontraram o item referente aos ingredientes. No entanto, o espaço do quadro mostrou-se pequeno para o preenchimento das informações pelo grupo 3 como pode ser percebido na figura 15.

Figura 15: Atividade dos rótulos do grupo 3

	FAVO DE MEL	MEL	ALIMENTO À BASE DE GLUCOSE
MARCA	ASAOD	BALDOM KARO	
PESO	500g	300g	350g
VALIDADE	10/21	07/21	10/02/21
INGREDIENTES	MEL DE ABETIA EM TREDE MEL E SERA		
INFORMAÇÃO NUTRICIONAL (VALOR CALÓRICO)	LEITE, SUCO E VITAMINAS		
QUAL DOS TRÊS O GRUPO JÁ EXPERIMENTOU? O QUE ACHARAM?	63 KCAL = 265 KJS		

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O grupo não conseguiu concluir o preenchimento das informações dos três tipos de méis, tendo em vista o tempo proposto para a rotação ter acabado, embora tenham avançado mais que os outros grupos, o que denota a importância do planejamento do tempo da atividade e daquilo que os alunos conseguem fazer nesse período. Na figura 15, observou-se que o grupo conseguiu localizar o nome das três marcas, o peso e a validade de cada embalagem, ao passar para o preenchimento dos ingredientes, lendo cada uma das palavras dispostas o grupo acabou invertendo-os, colocando os ingredientes do favo de mel no mel e vice-versa. Mesmo assim, o grupo foi capaz de preencher o quadro quase em sua totalidade durante os 15 minutos propostos para a atividade.

Serbim (2018) destaca que o tempo em cada uma das estações é definido pelo professor, no entanto, mesmo com a observação da turma e o planejamento da atividade notou-se que o tempo poderia ter sido maior nessa estação. A experiência na leitura também facilitou que os componentes do grupo lessem os rótulos com mais facilidade localizando as informações necessárias com destreza.

A interação entre os integrantes do grupo 3 garantiu que os enunciados construídos estivessem estritamente ligados com a atividade, tendo em vista que se mantiveram atentos ao assunto e passaram os quinze minutos da atividade procurando as informações dos rótulos, quando tinham dúvidas me procuravam para garantir que a atividade fosse feita da melhor forma. Para Bakhtin (2003) é na interação que o outro se posiciona ideologicamente de acordo com os enunciados construídos, por meio de um ato responsivo que faz com que pela dialogia, ambos se transformem. No trabalho em grupo tais enunciados se constroem e constroem a cada diálogo entre eles.

No que concerne às rotações realizadas pelo terceiro grupo, notou-se que: a) a cooperação foi percebida em maior ênfase do que a colaboração; b) os conhecimentos prévios articulados envolveram diretamente os conhecimentos adquiridos durante as aulas da professora regente e de uma das estações rotacionadas; c) a interatividade com o computador e o celular manifestou-se de forma fluida durante as estações (estação 3 e 4); d) a interação entre o grupo influenciou na compreensão dos gêneros multimodais; e) o grupo não apresentou dificuldades na leitura; f) os conhecimentos linguísticos foram evidenciados pelo conhecimento que o grupo tinha sobre os gêneros, além da fluência da leitura em textos multimodais. O tópico seguinte indica a análise do quarto grupo a partir das estações rotacionais.

4.1.4 Quarto grupo: práticas de leitura em estações rotacionais

O quarto grupo foi composto por 3 alunos que serão identificados como: aluno 9, aluno 10 e aluno 11. O ponto de partida do quarto grupo foi na estação rótulo.

4.1.4.1 Estação – rótulo

O aluno 10 iniciou a observação do rótulo da embalagem que continha apenas o mel e começou a localizar as informações para o preenchimento do quadro proposta na atividade na leitura dos rótulos. Entretanto, ele não observou o que estava escrito na coluna do quadro,

pois, essas informações diziam respeito a cada um dos tipos de méis apresentados nessa estação, com isso, passou a anotar todas as informações do rótulo do mel no espaço em que deveria ser preenchido com o que fosse encontrado do rótulo do favo de mel.

Marcuschi (2008) expõe que os textos distanciados da realidade dos alunos contribuem para que o processo de aprendizagem se torne mais difícil. O aluno 10 apresentava dificuldades na compreensão de leitura do quadro, o que mostrou pouca frequência de uso do quadro em seu contexto social.

Contudo, essa leitura não linear do quadro fez com que o aluno 10 não percebesse sua multimodalidade, não compreendendo a proposta da leitura. Roswell e Walsh (2011) consolidam que a multimodalidade é permeada por textos impressos e digitais e que ambos desenvolvem no leitor uma construção de significados, no entanto, variam de acordo com o propósito do texto. O aluno 11 observava apenas o rótulo, ao manipular as embalagens de mel, afirmou que o mel parecia óleo por conta da sua textura, o que afirma seus conhecimentos prévios quanto à aparência do mel e expôs seus conhecimentos linguísticos (leitura da cor do mel) ao observar o mel na embalagem.

Ao perceber a dificuldade que o grupo 4 estava em se comunicar, comecei a conversar com o grupo, de modo que discutissem a respeito dos itens que a atividade estava propondo e falou com eles do preenchimento do quadro de maneira que percebessem que cada informação contida nos rótulos estava disposta no quadro. A partir do meu acompanhamento, o aluno 10 começou a apagar o que havia feito na primeira parte do quadro, tendo em vista o seu preenchimento incorreto. Contudo, o aluno 10 não repetiu as informações que já tinha encontrado no quadro ao lado, voltou a pesquisar novamente todos os itens que o quadro pedia, como é observado na figura 16.

Figura 16: Atividade dos rótulos do grupo 4

	FAVO DE MEL	MEL	ALIMENTO À BASE DE GLUCOSE
MARCA	Osampilani	Baldani	
PESO	300 G		
VALIDADE	2020/01		Glucose de milho
INGREDIENTES			Glucose de milho
INFORMAÇÃO NUTRICIONAL (VALOR CALÓRICO)	63		63 K CAL
QUAL DOS TRÊS O GRUPO JÁ EXPERIMENTOU? O QUE ACHARAM?			

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Mediante esse contexto, o grupo 4 apresentou dificuldades quanto à localização da informação explícita nos rótulos, de maneira que se percebeu que os alunos precisavam desenvolver conhecimentos linguísticos sobre os gêneros rótulo e quadro. Com a figura 16, podemos notar em algumas partes do texto o que estava escrito antes do aluno 10 apagar, o que demonstra que o preenchimento das informações estava coerente, no entanto, fazia menção a outro rótulo, enfatizando na confusão do grupo com a leitura do quadro.

O que ficou preenchido demonstrou um bom encaminhamento da atividade pelo grupo, tendo em vista que os nomes das duas marcas estavam corretos e do ingrediente e do valor calórico do alimento à base de glucose também, no entanto, o tempo da atividade não permitiu que dessem continuidade ao preenchimento das informações no quadro, mas revelou a importância do acompanhamento do professor durante as atividades, de maneira que o grupo foi capaz de perceber como a proposta de leitura deveria ser realizada.

Pelo fato de não terem conseguido encontrar os itens, eles apresentaram uma atividade pouco estruturada demonstrando a falta de percepção quanto aos signos multisemióticos que envolviam a leitura de imagens, de frases, de palavras não-lineares e sobre a leitura dos números em rótulos. O desenvolvimento de propostas de leitura como essa da estação rótulo, permite o que afirma Raulik (2017), uma proposição de conteúdos (gêneros) atrelados cada vez mais à realidade dos alunos, que apresente os lugares que esses gêneros possam ser encontrados. Constrói-se, portanto, a necessidade do desenvolvimento em sala de aula diante desses gêneros.

4.1.4.2 Estação – *Google*

Quando o quarto grupo foi para o computador na sala dos professores iniciar a pesquisa, o aluno 10 percebeu que o terceiro grupo havia deixado uma página da pesquisa aberta sobre a interferência dos agrotóxicos na vida das abelhas e começou a falar as informações do *site* da “Tv Andradas” apresentada na figura 17, aproveitando a pesquisa anteriormente realizada.

O aluno 11 acompanhou o aluno 10 no computador, contudo, quem usava era apenas o aluno 10, o que revelou a interatividade com o uso do computador, pois, o aluno sabia movimentar o cursor pela tela do computador e entendia o funcionamento das teclas do teclado. Pimentel (2013) reforça que ao clicar em um ícone na tela, espera-se que o computador execute uma ação designada, de maneira que contemplado pelo sistema interativo de ação e resposta, o aluno 10 vivenciava as aprendizagens diante de uma tela.

Mesmo no computador, o aluno 11 pouco interagiu com seu grupo. Sobre os conhecimentos linguísticos a partir dos gêneros digitais, foi possível perceber que o aluno 10 localizou a informação explícita na página da pesquisa considerando o movimento das letras quando o cursor do *mouse* era usado para mover a página até o final.

Depois que o aluno 9 concluiu a escrita do título da notícia, o aluno 10 retornou para a página de pesquisa no *Google* e procurou outros *sites* diante da palavra-chave “agrotóxico”. Os alunos pouco conversavam sobre as decisões de qual *site* iriam visitar e os diálogos existentes ocorriam apenas quando o aluno 10 iria falar o nome do *site* e o título da notícia para o colega. Para Gaspar (2007), a cooperação de um grupo ocorre na delimitação das tarefas para cada um dos integrantes, sendo assim, a função do aluno 10 era realizar as pesquisas, enquanto o aluno 9 escrevia os *sites* encontrados na folha de registro que pode ser observada na figura 17:

Figura 17: Atividade da pesquisa no computador

NOME DO SITE	TÍTULO DA REPORTAGEM
TV ANDRADAS	EXCESSO DE AGROTÓXICOS INTERFERE
JORNAL DA USP	NA VIDAS DAS ABELHAS
	MORTE DE MEIO BILHÃO DE ABELHAS É
	CONSEQUÊNCIA DE AGROTÓXICOS

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A figura 17 apresenta o registro da atividade do grupo, é possível perceber alguns equívocos quanto à escrita ortográfica na palavra “consequência”, tendo em vista estarem em processo de aprendizagem das regras gramaticais quanto ao uso do “m” antes de “p” e “b”, além do mais o grupo respeitou as linhas na organização dos nomes do *site*, de modo que não pularam a linha para o nome do *site* e o título ficarem alinhados. Essas informações destacam o desenvolvimento de atividades que incentivem os alunos a lerem palavras que não possuam familiaridade com sua grafia, de maneira que, nesse processo de escrita, a reconhecem e passam a escrevê-la convencionalmente. Soares (2016) afirma que é nesse processo contínuo de leitura e escrita que se aprende a ler e escrever.

Os dois *sites*⁴¹ (Tv Andradas e Jornal da USP) pesquisados pelo grupo, mesmo que o primeiro não tenham sido eles que pesquisaram, apresentavam claramente informações acerca dos malefícios sobre o uso dos agrotóxicos nas abelhas. Os signos multisemióticos evidenciados durante a leitura do *site* pelo aluno 10 destacavam a sua fluência na leitura. Esse aluno realizava as pesquisas no computador sem consultar os integrantes do grupo. Entretanto, em suas escolhas havia uma preocupação em estar de acordo com o que estavam pesquisando (os agrotóxicos). Evidenciando os conhecimentos linguísticos quanto à compreensão da leitura dos *sites* pelo conteúdo temático.

Silva (1998) esclarece que a escolha do conteúdo temático está norteadas pelas práticas sociais da leitura que os leitores possuam mais facilidade, o que explica a facilidade do grupo em trabalhar com a temática das abelhas, enfatizando o desenvolvimento do projeto desenvolvido em sala. Logo, o aluno 10 durante sua pesquisa, procurava realizar a leitura de todos os títulos que apareciam com o intuito de localizar a informação que mencionasse o nome da palavra-chave que estavam pesquisando. A próxima estação rotacionada foi a estação aplicativo e será analisada no próximo tópico.

4.1.4.3 Estação – aplicativo

O grupo iniciou a estação combinando entre eles como ficaria a divisão e o aluno 10 ainda falou para o grupo que iria cronometrar o tempo de cada um para que todos do grupo ficassem o tempo correto. Os três alunos procuraram ficar juntos para que todos pudessem ver o que o aplicativo mostrava. Dessa forma existia uma preocupação entre os componentes do grupo para visualizarem as informações no aplicativo móvel.

O aluno 10 começou a ler sobre os *links* que havia no aplicativo (abelhas, mel & cia, polinização, conservação e biblioteca) para saber qual iam ver primeiro. Enquanto isso, o aluno 9 procurava entender qual era a utilidade do aplicativo móvel, e acessou o item referente a “biblioteca” que apresentava diferentes vídeos sobre as abelhas.

Diferente do terceiro grupo, o quarto grupo não demonstrou dificuldade em encontrar os vídeos que estavam inseridos no aplicativo e isso influenciou em como eles se relacionaram com o aplicativo móvel mediante a categoria de interatividade. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) enfatizam que a autonomia do indivíduo com o uso das TD faz com

⁴¹ Disponível, respectivamente em: <http://www.tvandradas.com.br/2020/01/28/excesso-de-agrotoxicos-interfere-na-vida-das-abelhas/> e <https://jornal.usp.br/atualidades/morte-de-meio-bilhao-de-abelhas-e-consequencia-de-agrotoxicos/>.

que se engaje mais em sua aprendizagem e descoberta. Assim, estende seu conhecimento para além do que o professor ensina.

Após terem encontrado o vídeo, os alunos clicaram nele para assistir como as abelhas faziam o mel⁴². O aluno 10 comentou que já havia assistido ao vídeo, o que revela seus conhecimentos prévios. Quando o aluno 9 tentou clicar em outro vídeo não conseguiu assistir devido a conectividade lenta. A internet que estava sendo usada no momento da intervenção era a que a escola disponibilizava e, naquele momento, não estava funcionando. É possível perceber que a falta de conectividade pode ser uma das dificuldades da implementação do ensino híbrido na escola.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) informam que alguns modelos do ensino híbrido são pouco utilizados devido a disruptividade dos espaços físicos da escola, contudo, não deixam claro os impactos da falta de estrutura (sem conexão com a internet) que incidem no desenvolvimento do modelo de rotação por estações.

Em continuidade os alunos procuraram outros itens (abelhas e mel & cia) para lerem e pesquisarem no aplicativo móvel. É percebido uma maior interação entre os integrantes do grupo 4, pois passaram a interagir a partir das informações a respeito dos referidos *links*, como se percebe no diálogo:

[...]
Aluno 9: Eu vou ver os meus
Aluno 9: Uau, olha isso, meu pai
Aluno 11: Eita pêga, é o que isso aí, hein?
Aluno 9: Mel
Aluno 11: Essa daqui, ó
Aluno 9: Uma abelha
Aluno 11: É uma abelha não, é um escorpião
Aluno 9: É uma abelha
Aluno 11: Não parece abelha
Aluno 9: Eu to pesquisando sobre as abelhas, é uma abelha
 [...]

Diante da interatividade com o aplicativo móvel a imagem de uma abelha chama a atenção do aluno 9 que se surpreende e pede que o aluno 11 também veja. O aluno 11 não identificou como uma abelha e sim como um escorpião, devido a cor escura do corpo da abelha, isso repercute nos multiletramentos dos alunos de maneira que cada um lê a imagem conforme sua compreensão e referência sobre outras imagens e vivências. Para Cope e Kalantzis (2009) as diferentes compreensões pelo grupo diante de uma mesma imagem faz

⁴² Vídeo disponível:

https://www.youtube.com/watch?v=FyGioAuWqLE&list=PL_uING3DIKVKj8Ing5XHoOyx9iIntMc_L Acesso em: 10 out. 2020.

parte dos conhecimentos que emergem diante da atividade proposta que se conecta com o que conheciam e os saberes que passaram a conhecer. O diálogo entre eles continua com o aluno 11 lembrando o que estudaram sobre as abelhas, afirmando os seus conhecimentos prévios quanto à forma que a abelha representa e é identificada.

Em seguida, o aluno 8 informa para o aluno 9 que o seu tempo acabou e que a vez de usar o aplicativo móvel é dele. Com esse fato, é perceptível o quanto a interatividade com o aplicativo faz com que quisessem permanecer mais tempo. Ainda na estação aplicativo, a partir da interatividade houve o resgate dos conhecimentos prévios. Pelo fato de o aluno 11 ter feito uma associação ao afirmar que a geléia real produzida pelas abelhas para alimentar a abelha rainha parecia com leite condensado, referindo-se a elementos dos quais ele conhecia e fazia parte do seu cotidiano. De acordo com a comparação entre a geléia real e o leite condensado, o aluno 11 cria uma ponte entre seu conhecimento prévio e o novo durante a proposta de leitura.

As múltiplas linguagens apresentadas no aplicativo móvel pela leitura de textos informativos, glossários, *e-books*, vídeos, imagens fizeram com que os alunos interagissem entre si e ainda ativassem seus conhecimentos prévios acerca do que haviam estudado na sala de aula sobre as abelhas e ainda o resgate de suas vivências em contextos sociais fora da escola. Os conhecimentos linguísticos vivenciados pelo grupo na estação aplicativo, norteou a leitura de vários gêneros em um só lugar, sinalizando a perspectiva dos multiletramentos quanto às diferentes possibilidades de leitura permeadas pelos textos multimodais.

Compreende-se que as vivências decorrentes do uso das TD enfatizam não só o acesso à internet em seu sentido restrito, mas “possibilita que cada pessoa conceba uma nova forma de ser [...], mesmo dentro de uma mesma cultura” (PIMENTEL, 2017, p. 38), o que permite o acesso das TD em sua pluralidade. A proposta de estação rotacional é finalizada na estação gráfico que será analisada no próximo tópico.

4.1.4.4 Estação – gráfico

Inicialmente dois alunos (aluno 9 e 10) começaram a realizar a leitura do gráfico sobre a mortalidade das abelhas. O aluno 9 realizou a leitura da frase “Mel sob ataque” com o intuito de compreender o que estava lendo, reconhecendo o conhecimento linguístico do aluno 9 quanto à sua fluência de leitura e por ter sido capaz de ler palavras com sílabas não-canônicas. O aluno 10 realizou a leitura em voz alta, na tentativa de fazer com que o aluno 9 também participasse da leitura. Considerando a multimodalidade do gráfico, quanto a leitura

da coluna, dos números, dos textos e de algumas siglas dos estados brasileiros a leitura compartilhada promovia a interação entre os alunos 9 e 10, de forma que discutissem sobre a proposta de leitura e compreendessem o gráfico.

Ao que envolve a leitura do gênero gráfico, compreende-se que ela desenvolve “um conjunto de atividades do ouvinte/leitor, de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção de sentidos [...]” (KOCH, 2008, p. 202). Ao realizar a leitura, o leitor extrapola a superficialidade do texto e passa a compreendê-lo mediante outros conhecimentos. Assim sendo, ao enfatizar uma proposta de leitura que articule o trabalho em grupo, Cohen e Lotan (2017) explicitam que os integrantes precisam uns dos outros para avançar e seguir para as próximas etapas, seja para compreender um texto ou resolver um problema.

Após a leitura do gráfico, o aluno 10 inferiu que o estado do Rio Grande do Sul era o que estava na maior coluna do gráfico, mas não mencionou verbalmente sobre o que indicava a maior coluna do gráfico. Diante do reconhecimento da sigla do estado (RS) ficou explícita a compreensão desse signo semiótico no gráfico, enfatizando a sua compreensão textual.

Santaella (2009) expressa que a leitura acontece em uma pluralidade de linguagens, pela qual se insere a leitura de imagens, conseqüentemente a de colunas em um gráfico. A partir dessa competência é possível perceber outros pontos inerentes ao texto. Em seguida, o aluno 10 continuou a leitura em voz alta do gráfico. Os dois alunos, iniciaram uma interlocução entre as inferências encontradas por meio da interação e da colaboração para compreender o texto e formular a frase podendo ser observado o diálogo:

[...]

Aluno 10: Aqui eu entendi que aqui tem, é...Eu entendi que aqui no gráfico que ele pesquisou sobre as espécies de abelhas que elas estão sob ataque

Aluno 9: No Rio Grande do Sul

Aluno 10: No Rio Grande do Sul: 400

Aluno 9: Santa Catarina tá com 50

Aluno 10: E em São Paulo apareceu pouquinho, pelo menos

[...]

A interação entre os dois alunos promoveu maior compreensão com relação a leitura do gráfico. No diálogo entre os alunos 9 e 10, notou-se o uso de inferências em que Rojo (2009) as intitula como globais, tendo em vista que a compreensão que está nas entrelinhas do texto e as suas pistas linguísticas, fizeram com que compreendessem o texto. Por esse fato, os alunos foram construindo e elaborando o que compreenderam sobre a mortalidade das abelhas. Ademais, no primeiro diálogo o aluno 10 localizou as informações do título do gráfico “Mel sob ataque”, e realizou uma seleção de palavras.

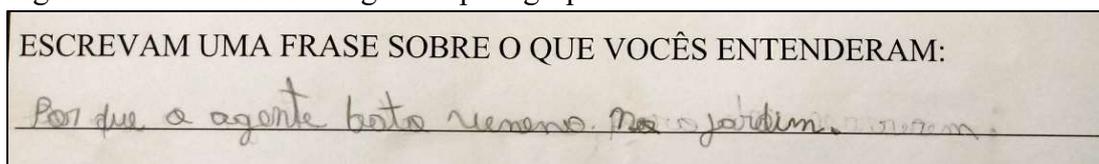
Diante dessas palavras o aluno 10 as generalizou e construiu o enunciado em que colocou algumas delas que constituíam o título do gráfico “[...] sobre as espécies de abelhas que elas estão sob ataque”. Assim, ficou perceptível os conhecimentos linguísticos do aluno com relação à leitura do texto multimodal, ao realizar a leitura do gráfico e a partir dela gerar outro texto, concretizando a sua compreensão do que estava disposto na leitura do gráfico. Se interpreta a partir de Rojo (2009, p. 78) a ação do aluno 10, ao enunciar a frase mencionada a partir da leitura do gráfico que passa a ser considerada como “conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação-problema, etc., após análise de informações pertinentes” perfazendo a construção de uma síntese do que foi compreendido.

Ao ler a pergunta da atividade proposta (Qual o motivo das abelhas estarem sendo encontradas mortas?) os alunos começaram a interagir e tentaram lembrar o que acontecia para as abelhas morrerem. O aluno 10 comentou que quando as abelhas se defendiam utilizavam seus ferrões, mas em consequência morriam. E continuou sua interpretação destacando que para defender a colméia de ataques, como o veneno (agrotóxico), as abelhas costumavam usar seus ferrões e por isso, não resistiam. Ao comentar a pergunta, o aluno 10 fez uso de seus conhecimentos prévios para compreender o que se pedia sobre a leitura do gráfico. Os conhecimentos que os leitores carregam se constroem como uma base para a compreensão dos textos. Esses conhecimentos são inerentes a interação discursiva entre texto e leitor.

Os dois alunos apresentaram ao longo dos quinze minutos de atividade certa dificuldade para escrever a frase, pois, estavam tentando organizar as ideias para sintetizar as informações contidas no gráfico. O aluno 10 começou a escrever no espaço sugerido a seguinte frase: “Por que o agente bota veneno para elas morrerem”. Ao apresentar a frase, o aluno 9 a desaprovou. Esse momento incentivou a colaboração ao construírem juntos a frase.

Cohen e Lotan (2017) consideram o trabalho em grupo norteado por interações entre os integrantes, seja verbalmente ou não, se maneira que as ações reflitam a opinião de quem fala e que promovam transformações no desenvolvimento da atividade a cada opinião expressada. Com essa manifestação, o aluno 10 pegou o papel e tentou reformular as palavras. A referida frase foi sistematizada da seguinte forma:

Figura 18: Frase síntese do gráfico pelo grupo 4



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O aluno 10 afirmou que os dois estavam com dificuldade para construir a frase. Li a frase e perguntei em que lugar as pessoas estariam colocando o veneno, na tentativa de os alunos refletirem sobre a frase e ampliá-la. Diante da intervenção, eles apagaram parte da frase “para elas morrerem” e substituíram por “no jardim”, na tentativa de responderem ao diálogo comigo. O acompanhamento do adulto é nutrido pela motivação para que os alunos desenvolvam sua autonomia, distanciando o professor como a única forma de conhecimento que os alunos tem sobre o assunto (PEIXOTO, 2016).

A construção da frase atendeu aos propósitos da atividade, tendo em vista que os alunos reconheceram que o agrotóxico apresentava malefícios para as abelhas e que os índices apresentados nos gráficos pelas colunas e os números indicavam a ação do homem sobre as abelhas, o que evidencia a compreensão dos alunos sobre os signos multisemióticos apresentados pela leitura do gráfico. Notou-se ainda algumas inadequações ortográficas, no entanto, é algo esperado para o processo que os alunos estavam vivenciando, tendo em vista que essas questões aconteceram nos registros dos outros grupos, mas que não impediu a compreensão sobre o que queriam destacar nas propostas de leitura.

No que discorre a compreensão dos textos multimodais no contexto de ensino híbrido pelo quarto grupo, foi possível perceber: a) a apropriação da língua escrita facilita a interação entre os alunos; b) a cooperação mostrou-se mais presente do que a colaboração durante a rotação; c) os alunos apresentaram dificuldades na produção de frases; d) a interatividade proporcionou maior interação entre os alunos; e) a presença de signos multisemióticos não verbais aproximou a compreensão de leitura de alunos com dificuldade para ler. Com o quarto grupo são finalizadas as análises da primeira intervenção o que enfatizou a relevância de uma proposta de leitura voltada para textos multimodais e que promovem o uso de sistemas interativos através do ensino *online*.

A intervenção realizada com os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais destacou algumas propostas, de forma que contemplassem práticas multimodais de leitura. Sendo assim, possibilitou que os grupos participassem de atividades que pudessem desenvolver seus conhecimentos linguísticos em meio aos mais diversos suportes de leitura

(papel, computador e celular) os aproximando da perspectiva dos multiletramentos ao explorar a leitura de um mesmo conteúdo temático através de diferentes objetivos.

Compreende-se que por ter sido feita uma intervenção ela se torna passível de reformulações e por isso, se destaca o planejamento da sequência didática, de maneira que fosse possível organizar as propostas com base nas práticas observadas, o que suscitou em uma maior participação dos alunos da turma na pesquisa. O que se elenca a partir das estações é perceber não só as estratégias para o planejamento das atividades, como também a preocupação com o tempo que cada uma delas precisava, salientando os objetivos pretendidos para as propostas e como podem contribuir para a aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa pretendeu desenvolver uma proposta voltada para o ensino híbrido por meio do modelo de rotação por estações que buscasse mobilizar conhecimentos linguísticos nos alunos do ciclo de alfabetização a partir de textos multimodais, estando ou não ligados às tecnologias digitais, e que contribuísse para apresentar uma multiplicidade de linguagens considerando a perspectiva dos multiletramentos.

Toda pesquisa, entendendo-a como um processo, norteia-se diante de dificuldades ao qual perpassam as suas etapas, por isso, vale pontuar quais foram a desse trabalho. A primeira dificuldade deu-se diante da falta de estrutura da escola para organizar a sala em estações, como referido no capítulo metodológico. A sala de aula era pequena e dificultava a passagem dos alunos entre as estações, causando distrações entre os grupos.

A segunda dificuldade apresentada foi quanto aos recursos tecnológicos. A sala de informática e o espaço para a vivência da estação do ensino online estava sem acesso à internet e com grande parte dos computadores quebrados, impossibilitando o seu uso para a intervenção. Como alternativa, foi usado o computador da sala dos professores. Entretanto, o uso desse computador acarretou na terceira dificuldade, tendo em vista que com a organização prévia do computador e das câmeras para o registro da estação, uma das professoras da escola precisou usar o computador no momento da intervenção, sem comunicação prévia o que dificultou o andamento do trabalho, de modo que fosse preciso readaptá-lo.

Quanto aos alunos, demonstraram agitação e distração durante as estações. Essas atitudes não foram pontuadas como dificuldades por ser um processo natural de conhecimento sobre algo novo, tendo em vista que para a intervenção o *layout* da sala foi modificado; não usaram apenas a sala de aula; utilizaram recursos tecnológicos; trabalharam em grupos; leram textos que não possuíam familiaridade. Todas essas mudanças causaram estranhamento, e, por isso, são interpretados como parte do processo de suas aprendizagens para perceberem que existem outras maneiras para aprender. E que, nesse processo de aprendizagem ativa, podem direcionar seus próprios caminhos conforme suas necessidades de aprendizagem.

Nestas considerações finais, cabe retornar aos objetivos de pesquisa com o intuito de evidenciar se foram atingidos ou não. O objetivo geral consistiu em analisar as práticas de leitura de textos multimodais na perspectiva dos multiletramentos no ciclo de alfabetização em estações rotacionais. A partir da intervenção realizada com a turma, percebeu-se que as práticas de leitura voltadas para textos multimodais, considerando que esses textos não se dão apenas de forma impressa, mas também digitalmente, contribuíram para que os alunos

analisassem em grupo que a compreensão da leitura podia ocorrer mediante outros signos semióticos além da linguagem verbal em uma sequência linear, ressaltando que a leitura ocorre em múltiplas linguagens (imagens, sons, letras em movimentos, entre outros).

Em face dessas percepções sobre a pesquisa, destacam-se os objetivos específicos: identificar a relevância dos multiletramentos para o desenvolvimento das competências de leitura em textos multimodais. Quanto às competências de leitura, foi percebido que a perspectiva de multiletramentos mostrou-se relevante, principalmente ao que diz respeito aos conhecimentos prévios dos alunos e os diferentes contextos para as práticas de leitura. Para compreender o texto os alunos lembravam experiências vividas em seu meio social (escola ou família) pelas quais dialogassem com leituras de textos multimodais que se voltavam também para a identificação de linguagens não-verbais nos textos; compreensão de leitura de linhas e colunas; hipertextos, entre outros e considerando principalmente que parte dessas leituras era remetida como novidade pelos alunos que passavam a integrar esses conhecimentos com os que já conheciam.

No que se refere a investigar como a interação e a interatividade são percebidas diante do modelo de ensino híbrido, notou-se o quanto os alunos interagiram para realizarem as atividades propostas nas estações, de maneira que a organização em grupos ampliou a percepção deles quanto à interação, tendo em vista que ao dialogar com os outros alunos, eles poderiam encontrar resoluções para o problema com a troca de experiência e com o que cada um soubesse do assunto. Entretanto, algumas vezes, foi preciso intervir nos grupos para que conversassem a respeito do que estavam pensando, apontando que os alunos procuravam responder as atividades individualmente.

A interatividade apresentou-se como um elemento inusitado nas estações que envolviam o ensino online, principalmente pelo motivo dos alunos terem ficado ansiosos para participarem das estações em que seria preciso utilizar os suportes tecnológicos (computador e o celular). Muitas vezes durante a rotação, os alunos que não estavam na estação em que era usado um dos suportes deslocavam-se até uma delas para observar os outros alunos manuseando os sistemas interativos. Dessa maneira, foi perceptível um maior engajamento dos alunos quando as estações estavam vinculadas ao ensino online, de maneira que os grupos poderiam vivenciar a multimodalidade dos textos através das pesquisas realizadas durante as estações.

Ao nos propormos também a analisar a presença de cooperação e colaboração durante as estações realizadas em grupo, percebeu-se uma maior cooperação entre os grupos, no entanto, de maneira que cada um era responsável por uma parte da atividade. Entretanto, nos

momentos de interação entre o grupo notou-se maior colaboração entre eles, o que acontecia quando havia dúvida ou falta de compreensão do texto. De forma que mediante os diálogos entre os alunos tornava-se mais fácil o entendimento sobre o texto e como a atividade deveria ser respondida. Contudo, enfatiza-se a cooperação em face da colaboração pelo motivo dos alunos apresentarem dificuldade para participarem das atividades em grupo, o que esclarece a necessidade em continuar planejando atividades em grupos, de maneira que os alunos possam desenvolver a coletividade e as interações com o outro.

No que se refere à problemática de pesquisa: Quais conhecimentos linguísticos em textos multimodais os alunos do ciclo de alfabetização na perspectiva dos multiletramentos mobilizam durante as práticas de leitura em estações rotacionais? Na estação gráfico, os grupos foram capazes de mobilizar conhecimentos linguísticos voltados para a leitura de imagens (colunas); o sistema decimal de numeração; palavras ou frases de até três linhas; algumas siglas dos estados brasileiros. Na estação rótulos, os conhecimentos estiveram norteados para a leitura de frases curtas; localização de informações explícitas nos rótulos; quanto à compreensão da leitura não linear do quadro (colunas e linhas) os grupos tiveram dificuldade.

Na estação *Google*, os grupos se depararam com leituras de textos curtos, imagens, propagandas, vídeos, o que fez com que mobilizassem uma quantidade maior de leituras ao qual envolviam a multimodalidade. Na estação aplicativo, os grupos se depararam com textos informativos, glossários, vídeos, *e-books* e não tiveram dificuldade em sua leitura principalmente quando os textos também apresentavam imagens. As estações rotacionais por meio do modelo de ensino híbrido, oportunizaram os grupos a mobilizarem conhecimentos linguísticos que contribuíram para que compreendessem o texto, mesmo que tivessem dificuldade para ler e escrever.

De acordo com a hipótese levantada foi destacado que as práticas de leitura nos contextos das estações rotacionais contribuem significativamente para o processo de alfabetização e letramento, tendo em vista a não linearidade em textos multimodais e a interação entre os grupos na perspectiva dos multiletramentos. Nesse sentido, a hipótese de pesquisa foi confirmada pela intervenção realizada. De maneira que as práticas de leitura voltadas para textos multimodais sejam impressos ou digitais, promovem o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos dos alunos, além da interação entre os grupos que facilitou o processo de compreensão da leitura dos textos.

No que concerne à intervenção, a partir do modelo de rotação por estações, foi perceptível que os alunos se depararam com diferentes textos em pouco tempo de aula, o que

favorece a presença de gêneros discursivos voltados para a multimodalidade em cada uma das quatro estações propostas por intervenção. Afirma-se que para a turma do segundo ano do Ensino Fundamental anos iniciais as estações rotacionais contribuíram diretamente para que eles desenvolvessem seus conhecimentos linguísticos quanto aos gêneros multimodais, entretanto, no quadro da estação rótulos, os grupos 1 e 3 apresentaram dificuldades em sua leitura e preenchimento, o que enfatiza o desenvolvimento de práticas de leitura que repercutam a leitura de quadros em suas mais variadas estruturas para melhor compreensão dos alunos.

Com este trabalho foi possível destacar as vantagens e desvantagens de uma prática pedagógica voltada para o ensino híbrido mediante o modelo de rotação por estações, tendo como critério o desenvolvimento de uma atividade voltada para o ensino online. No que concerne à mediação durante as estações observou-se a relevância da presença do adulto na construção do diálogo entre os alunos e os conhecimentos propostos através das práticas de leitura.

A pesquisa mostra ainda que a presença de forma permanente das tecnologias digitais na sala de aula para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental corrobora para o desenvolvimento da sua autonomia. No que discute à consolidação do processo de alfabetização e nesse sentido, enfatiza a importância de planejar atividades pertinentes para a aprendizagem dos alunos e capazes de promover a sua participação ativa, entendendo o professor como mediador da relação entre o aluno e sua aprendizagem.

O delineamento feito pela referida pesquisa propõe um viés pedagógico para o planejamento de propostas voltadas para os alunos dos anos iniciais, percebendo que estão no processo de aprendizagem da língua escrita. Para tanto, ao desenvolver a pesquisa, outras investigações emergem dela e que estão norteadas no desenvolvimento de formações docentes que evoquem o trabalho nas estações rotacionais abrangendo-a não só para a disciplina de Língua Portuguesa, mas para as disciplinas do currículo escolar como um todo.

Uma pesquisa que também emana da referida dissertação, advém das percepções dos professores sobre a contribuição do modelo de estações rotacionais para a aprendizagem dos alunos, com o objetivo de quantificar os professores que fariam uso das estações rotacionais na sala de aula e ainda os que consideram a presença das TD como ferramenta de aprendizagem. Outra proposta de pesquisa seria o desenvolvimento de um manual didático de práticas exitosas do modelo de estações rotacionais objetivando orientar os professores no contexto nacional diante do uso de recursos online na sala de aula.

Pensando no contexto pandêmico em que o mundo está vivendo e na contribuição da pesquisa para o contexto educacional, parte de outra proposta de pesquisa-intervenção com base no modelo de estações rotacionais para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Ensino Superior norteadas pelo ambiente de aprendizagem virtual (AVA) com o objetivo de desenvolver a proposta das estações rotacionais no contexto online.

Em linhas gerais, o olhar para as TD na sala de aula não se limita apenas ao ensino híbrido pelo modelo de rotação por estações, mas procura ampliar as infinitas possibilidades de desenvolver práticas que dialoguem com o protagonismo do aluno. A referida pesquisa aborda, então, uma dessas possibilidades com o intuito de destacar que mesmo com as dificuldades apresentadas durante as etapas do trabalho, as metodologias ativas podem e devem fazer parte da escola, sejam modelos adaptativos ou disruptivos, a questão que se coloca é possibilitar aos alunos o acesso a uma aprendizagem que sejam para eles e com eles.

Em últimas palavras, a pesquisa contribuiu para que os alunos da turma do segundo ano do Ensino Fundamental percebessem sua autonomia durante as práticas de leitura de maneira que compreendessem os textos através de outras linguagens permeadas pela multimodalidade. Assim, no contexto educacional, a pesquisa colaborou para que estratégias de ensino mediante o uso de recursos online possam ser exploradas pelos professores de forma mais ativa e a organização da sala de aula pudesse ser repensada diante do uso das estações rotacionais e reforçou o planejamento do professor e do seu papel enquanto mediador da aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria do Carmo F. de; SOUZA, Priscila Rodrigues de. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2016, p. 3-16.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.
- BARROS, Cláudia Graziano Paes de. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, n. 19, 2009.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de Carvalho; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf> Acesso em: 28 ago. 2020.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, ano 03, n° 04, 2014.
- BOTINI, Gleise Aparecida Lenhaverde; FARAGO, Alessandra Corrêa. **Formação do leitor: papel da família e da escola**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1), 2014.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.
- BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013. Brasília, MEC, SEB, 2013.
- BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização: documento básico**. Brasília: INEP, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em:
<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf> Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua - 2019)**. Disponível em:
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf> Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL, Adriana Cardoso da Silva. **A (res)significação da leitura**: uma proposta de ensino com as estratégias de leitura no 1º ano do ciclo de alfabetização. Ilhéus, BA: UESC, 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores de Educação Básica, 2016.

BRAY, Bárbara; MCCLASKEY, Kathleen. **Personalization vs Differentiation vs Individualization**. Disponível em:
<<https://education.alberta.ca/media/3069745/personalizationvsdifferentiationvsindividualization.pdf>> Acesso em: 10 set. 2020.

CAGLIARI, Luís Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

CARDOSO, Leigiane Alves; NOGUEIRA, Wilson Sousa; MARTINS, Rosimeire. Ecosistemas comunicacionais e as relações com a interdisciplinaridade. **RELEM** – Revista Eletrônica Mutações, jan-jun, 2017.

CARDOSO, Fabiana Moreira. **Letramento literário**: práticas envolventes nos mitos e lendas. 2019. 232f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo**: estratégias para salas de aula heterogêneas. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, v.4. p.164-195, 2009.
<https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learnin> Acesso 29 ago. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. Conhecimentos prévios na leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro.

Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em:

<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/conhecimentos-previos-na-leitura>> Acesso em: 28 ago. 2020.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; E STAKER, Heather. **Ensino híbrido:** uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Disponível em:

<https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

DILLENBOURG, Pierre. What do you mean by collaborative learning?. In:

DILLENBOURG, Pierre. **Collaborative learning:** cognitive and computational approaches. Oxford: Elsevier, 1999.

ELIAS, Vanda Maria. Hipertexto, texto e sentido. **Calidoscópico**. Vol. 3, n.1, p. 13-19. jan/abr 2005.

ELIAS, Vanda Maria; SILVA, Sandro Luís da. Práticas de leitura em sala de aula: em busca de sentidos. **Percursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 7, n. 17, 2017.

FARIAS, Sandra Aparecida Lima Silveira. **Gêneros textuais em livros didáticos:** uma análise de duas coleções do ensino médio. Salvador, BA: UFBA, 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, 2013.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** três artigos que completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

GASPAR, Maria Ivone. Aprendizagem colaborativa *online*. **Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no Ensino Superior**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, nº 9 (2), 2014.

GOULART, Cecília M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva: a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, v.1, n.9, 2019.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

GOODMAN, Keneth. O processo de leitura – considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarida Gomes. **Os processos de leitura e escrita** – novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GOODMAN, Keneth. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje**. Vol. 26. Porto Alegre: PUCRS, 1991.

HEATH, Shirley Brice. What no Bedtime Story Means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.). **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel, 2001, p. 49-75.

JEWITT, Carey. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, v. 32, 2008.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, María Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KEMCZINSKI, Avanilde; MAREK, Joel; HOUNSELL, Marcelo da Silva; GASPARINI, Isabela. Colaboração e cooperação – pertinência, concorrência ou complementaridade. **Revista Produção Online**, v. 7, n. 3, 2007.

KERN, Richard. **Literacy and language teaching**. Oxford: Oxford UP. 2000.

KIM, Mi Song; XING, Xiaotong. **Appropriation of affordances of multiliteracies for Chinese literacy teaching in Canada**. Curriculum Studies, Faculty of Education, University of Western Ontario, Western Road, London, Canada. 2019.

KIM, Won. **Towards a definition and methodology for blended learning**. Workshop on Blended Learning, Edinburgh, United Kingdom, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. Hipertexto e construção de sentido. **Alfa**, São Paulo, 51 (1), 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. A referenciação como construção sociocognitiva: o caso dos rótulos. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 201-213, jan./jun. 2008.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, Ângela. **Alfabetização e letramento: implicações para o ensino**. Revista da FAGED, nº 6, 2002a.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002b.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARTINS, João Carlos Diniz. **A gamificação na perspectiva de ensino híbrido e sua relação com a aprendizagem significativa no ensino superior**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. Factores condicionantes da aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais: estudo de caso no âmbito da formação contínua de professores. **Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no Ensino Superior**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II, 2015a.

MORAN, José. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje**. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015b.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Ministério da Educação (MEC), 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em: 26 ago. 2020.

MORAIS, Artur Gomes. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, v.1, n.10, 2019.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, p. 60-92, 1996.

OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Processo de leitura e compreensão de texto. In: OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Leitura: abordagem cognitiva**. Maceió: EDUFAL, 2015.

OLIVEIRA, Jaqueline de Souza; BATISTA, Eraldo Carlos; FERREIRA, Dayane Fernandes. Os contos infantis nas séries iniciais: uma breve contextualização. **Revista Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 13, n. 2, 2016.

OLIVEIRA, Maria Izabel; PESCE, Lucila. **Emprego do modelo rotação por estação para o ensino de língua portuguesa**. Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, TIDD | PUC-SP, São Paulo, n. 16, 2017.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare**, Sobral - v.15 n.02, 2016.

PEIXOTO, Anderson Gomes. O uso de metodologias ativas como ferramenta de potencialização da aprendizagem de diagramas de caso de uso. **Periódico Científico Outras Palavras**, v. 12, n. 2, 2016.

PEREIRA, Zeni Terezinha Gonçalves; SILVA, Denise Quaresma. Metodologia ativa: sala de aula invertida e suas práticas na educação básica. **REICE**. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 16, n. 4, 63-78, 2018.

PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PIMENTEL, Fernando. **Interação on-line: um desafio da tutoria**. Maceió: Edufal, 2013.

PIMENTEL, Fernando. **A aprendizagem das crianças na cultura digital**. 2. ed. rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2017.

PINA, Antonio Bartolomé. Blended learning, conceptos básicos. **Pixel-Bit**. Revista de Medios y Educación. n. 23, 2004.

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje**. 1. ed. São Leopoldo, RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), 2017. v. 1. 304p.

PINHEIRO, Viviane Caline de Souza; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. Avaliação Nacional da Alfabetização: proficiência em leitura em Alagoas. **Revista Educação e Linguagens**, v. 7, p. 34-49, 2018.

PIRES, Carla Fernanda Ferreira. Anexo: o estudante e o ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

POON, Joanna. Blended learning: an institutional approach for enhancing students' learning experiences. **MERLOT**, Journal of Online Learning and Teaching, v. 9, n. 2, 2013.

PRIMO, Alex. **Interação mútua e Interação reativa: uma proposta de estudo**. Nº 12. Porto Alegre: Revista Famecos, 2000.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RAULIK, Viviane de Fátima Pettirossi. Práticas colaborativas de escrita apoiadas por recursos da internet em disciplina de língua inglesa de curso militar. In: Pinheiro, Petrilson. (Org.). **Multiletramentos em teoria e prática**: desafios para a escola de hoje. 1ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2017, v. 1, p. 59-85.

REYES-TORRES, Augustin; RAGA, Matilde Portalés. Multimodal approach to foster the multiliteracies pedagogy in the teaching of EFL through picturebooks: The Snow Lion. **Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies**. 2020.

RICARTE, Lidiany Teotônio. O uso do software livre Scratch no quinto ano do ensino fundamental da escola pública: multi e novos letramentos. In: Petrilson Pinheiro. (Org.). **Multiletramentos em teoria e prática**: desafios para a escola de hoje. 1ed. São Leopoldo: Unisinos, 2017, v. 1, p. 121-157.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Karia Faria de. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010> Acesso em: 08 out. 2020.

RODRIGUES, Lucilo Antonio. Uma proposta para o conceito de *blended learning*. **Interfaces da Educ.** Paranaíba, v. 1 n. 3, 2010.

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

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>> Acesso em: 31 ago. 2020.

ROUSELL, Jennifer; WALSH, Maureen. Rethinking literacy education in new times: multimodality, multiliteracies, & new literacies. **Brock Education**, v. 21, N. 1, 2011.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. 3ª. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

SANTOS, Jânio Nunes dos. PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. SANTOS, Adriana Cavalcanti. Matriz de referência de língua portuguesa da avaliação nacional de alfabetização: (des)dobramentos em estratégias didáticas. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.1 – 2020.

SANTOS, Jânio Nunes dos; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. Política nacional de alfabetização: o foco na literacia e o silenciamento do letramento. **Muiraquitã: Revista De Letras E Humanidades**, 8(2), 2020, p. 167-180.

SAVIAN, Márcia Regina de Oliveira; OMETO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. A alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, v.1, n.3, 2016.

SERBIM, Flávia Braga do Nascimento. **Ensino de soluções químicas em rotação por estações: aprendizagem ativa mediada pelo uso das tecnologias digitais**. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Lílian Lopes Martin da. “As vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano”. In: GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SILVA, Maria Quinor Vicente da. **Avaliação da aprendizagem no ensino híbrido: considerações a partir de interfaces digitais**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SILVA, Edilson José da. **Ensino de eletroquímica em rotação por estações: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas**. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Leitura – o ponto de vista do processamento. In: SILVEIRA, Maria Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. **Leitura: abordagem cognitiva**. Maceió: EDUFAL, 2015.

SOARES, Magda. A Reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.9, n.52, jul/ago 2003. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf> Acesso em: 28 ago. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Ver. Esc. Enfermagem USP**. n. 46, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Joseilda Sampaio de; BONILLA, Maria Helena Silveira. Os jovens na contemporaneidade: a experiência da articulação entre a dinâmica da escola e um projeto de inclusão digital. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 19, n. 1, Passo Fundo, p. 181-193, jan./jun. 2012.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

VERASZTO, Estéfano Vizconde; GARCÍA, Francisco García. **Interatividade e educação: reflexões acerca do potencial educativo das TIC**. Disponível em: <https://intercienciaesociedade.francomontoro.com.br/colecao/impressa/v1_n1/interatividade_e_educacao.pdf> Acesso em: 13 set. 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

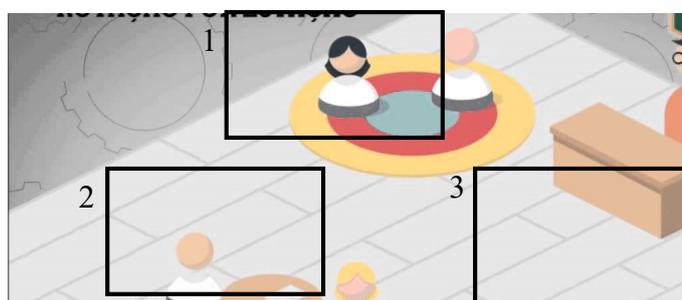
APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) em caso de menor de idade

(Em duas vias, firmado por cada participante voluntário(a))

Eu _____, tenho sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa: **PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**. Recebi da Sra. Viviane Caline de Souza Pinheiro, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), responsável por sua execução, as informações do projeto de pesquisa com relação a minha participação neste projeto, as quais me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvida os seguintes aspectos:

- 1 – O estudo procura analisar se o uso do computador e do celular com atividades que respondam sobre o texto ajudam os alunos a ler melhor os diferentes textos;
- 2 - A importância deste estudo é fazer com que os professores conheçam outras formas de dar aula usando o computador e o celular para ajudar nas atividades de leitura durante as aulas de Português;
- 3 – Esperamos ter como resultado desse estudo que o uso do computador e do celular junto com as atividades sobre o texto ajudam os alunos a entenderem melhor como funciona o texto e como pode ajudar os professores a perceberem outros jeitos de dar aula.
- 4 – A observação e a participação dos alunos nas atividades iniciarão em agosto de 2019 e terminará em fevereiro de 2020 e ocorrerão nas quartas e sextas feiras nos meses citados;
- 5 – O estudo será feito da seguinte forma: nas quartas e sextas irei assistir e participar das aulas junto com os alunos e a professora, anotando tudo no caderno e gravando os áudios das aulas para não perder nenhuma informação do que está acontecendo, passarei todo o momento da aula para ver quais as atividades de leitura estão fazendo. Depois de ter assistido as aulas, prepararei 4 aulas para trabalhar com os alunos atividades de leitura que possam ser feitas usando o computador e o celular, serão 4 atividades no mesmo dia e trabalharemos uma atividade em cada banca com um grupo de 3 ou 4 alunos.



- 6 – A sua participação na pesquisa será para fazer em grupo as atividades de leitura e produção de pequenos textos escritos em sala de aula;
- 7 – É possível que durante minha presença os alunos fiquem com vergonha e durante as atividades de leitura também pode acontecer de ficarem tímidos e não se sentirem bem para responder as atividades.
- 8 - Caso você se sinta incomodado com alguma coisa durante a observação ou as atividades de leitura, você pode dizer que não quer participar ou pode procurar uma pessoa para conversar sobre o que está sentindo, essa pessoa se encontra na assistência psicológica da Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões localizado na Av. Lourival Melo Mota s/n. Tabuleiro dos Martins, Maceió, Alagoas.
- 9 – Com a sua participação nesse projeto, você ajudará todas as escolas e a educação de Maceió, pois elas saberão como é bom aprender usando o computador e o celular durante as aulas de Português e principalmente quando estamos lendo um monte de textos diferentes.
- 10 – A pesquisa vai ajudar muitas pessoas, tanto as que moram perto quanto as que moram mais longe, pois, depois que vocês fizeram as atividades de leitura, vou escrever alguns trabalhos para muitas pessoas saberem o que foi feito, ajudando as aulas de Português e até de outras disciplinas a serem de jeitos diferentes.
- 11 – Você será avisado (a) do resultado final do projeto depois que fizerem as atividades e sempre que tiverem dúvida e quiserem perguntar algo sobre o estudo explicarei para vocês sobre o que estou fazendo ou o que farei depois;
- 12 – As informações tanto da observação quanto das atividades de leitura que você participar não terão seu nome, ninguém conseguirá saber se é você nesse estudo, quem terá essas informações será apenas a pesquisadora e a divulgação dessas informações para outras pessoas que estudam atividades parecidas só serão mostradas com sua permissão e a do seu responsável.
- 13- Você será compensado (a) pela pesquisadora por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa;
- 14 - Para participar deste estudo, o responsável por você terá que deixar você participar e deverá autorizar e assinar um documento parecido com esse;
- 15 – Você não precisará gastar nenhum dinheiro para participar dessa pesquisa, nem receberá dinheiro pela sua participação. Qualquer dúvida que tiver sobre o projeto, basta perguntar e caso não queira mais participar da pesquisa, tudo bem, não terá nenhum problema;

16 – A qualquer momento seu responsável poderá desistir de aceitar a sua participação no projeto. Você também não está sendo obrigado a participar do projeto, se preferir não precisa participar e a pesquisadora não lhe tratará diferente por isso. Seu nome não aparecerá em nenhum momento e em nenhum lugar.

17 - Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

18 – Você receberá uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Você será informado (a) sobre o resultado final desta pesquisa, e sempre que desejar serão tiradas suas dúvidas sobre cada uma das etapas do estudo.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço – Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió - AL

Cep: 57072-970

Atenção: *O comitê de Ética da Ufal analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões

Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041 – Horário de atendimento: 8:00h as

12:00h. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do menor	Nome e assinatura do pesquisador pelo estudo (rubricar as demais páginas)
---------------------	--

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

(Em duas vias, firmado por cada participante voluntário(a))

Eu _____, tenho sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa: **PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**. Recebi da Sra. Viviane Caline de Souza Pinheiro, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), responsável por sua execução, as informações do projeto de pesquisa com relação a minha participação neste projeto, as quais me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvida os seguintes aspectos:

- 1 – O estudo se destina a analisar o ensino online e presencial a partir de atividades em grupo divididas em diferentes estações sobre as práticas de leitura;
- 2 - A importância desse estudo é a de ampliar as estratégias do professor diante do ensino online e presencial a partir do modelo por estações rotacionais e de contribuir para a mobilização dos conhecimentos linguísticos dos alunos;
- 3 – Os resultados que se deseja alcançar são os seguintes: que o ensino presencial e online pode contribuir significativamente nas práticas de leitura, pois, um ensino personalizado e individual garante o acolhimento das dificuldades do aluno de modo que o professor planeje atividades centradas nas necessidades dele, principalmente no que tange aos avanços da leitura;
- 4 – A coleta de dados iniciará em agosto de 2019 e terminará em fevereiro de 2020 e ocorrerão nas quartas e sextas feiras nos meses citados;
- 5 – O estudo será feito da seguinte forma: nas quartas e sextas irei assistir e participar das aulas junto com os alunos e a professora, anotando tudo no caderno e gravando os áudios das aulas para não perder nenhuma informação do que está acontecendo, passarei todo o momento da aula para ver quais as atividades de leitura estão fazendo. Depois de ter assistido as aulas, prepararei 4 aulas para trabalhar com os alunos atividades de leitura que possam ser feitas usando o computador e o celular, serão 4 atividades no mesmo dia e trabalharemos uma atividade em cada banca com um grupo de 3 ou 4 alunos;

- 6 – A sua participação na pesquisa será na seguinte etapa: observação das práticas de leitura;
- 7 – Os incômodos e possíveis riscos a sua saúde são: a) constrangimento ou desconforto pelo fato de estar sendo observadas as suas aulas.

Caso o(a) participante apresente algum desconforto ou incômodo durante a pesquisa, poderá optar por não participar da pesquisa e, ainda, contar com a assistência psicológica da Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões localizado na Av. Lourival Melo Mota s/n. Tabuleiro dos Martins, Maceió, Alagoas.

- 8 – Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que indiretamente são: a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da educação, refletindo sobre o desenvolvimento das práticas de leitura dos alunos a partir do ensino online e presencial e ainda o aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa com a ênfase para o ensino da leitura;

- 9 - Os benefícios sociais esperados são: a) divulgação dos resultados dessa pesquisa em períodos e eventos científicos em âmbito nacional e internacional; b) ajudar a aprimorar o ensino de língua materna;

10 – Você poderá contar com a seguinte assistência: Assistência psicológica da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) sendo responsável por ela: O Instituto de Psicologia (IP) da UFAL, Campus A. C. Simões localizado na Av. Lourival Melo Mota, s/n. Tabuleiro dos Martins, Maceió AL;

- 11 – Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;

12 – A qualquer momento você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo;

13 – As informações conseguidas através de sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após sua autorização;

14 – O estudo não acarretará nenhuma despesa para você;

15- Você será indenizado(a) pelo pesquisador por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa;

16 – Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu _____ tendo
compreendido perfeitamente tudo o que foi me informado sobre a minha participação no

mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

Endereço do responsável pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço – Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió - AL

Cep: 57072-970

Atenção: *O comitê de Ética da Ufal analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões

Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041 – Horário de atendimento: 8:00h as

12:00h. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, _____ de _____ de 2020.

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica do Voluntário(a) e rubricar as demais folhas</p>	<p>Nome e assinatura do pesquisador pelo estudo (rubricar as demais páginas)</p>
---	--

Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis de Alunos Menores de Idade

(Em duas vias, firmado por cada responsável)

O(a) menor de idade pelo qual você é responsável está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa: **PRÁTICAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**. Tendo como responsável por sua execução a Sra. Viviane Caline de Souza Pinheiro, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o estudo se constitui pelos seguintes aspectos:

- 1 – O estudo se destina a analisar o ensino online e presencial a partir de atividades em grupo divididas em diferentes estações sobre as práticas de leitura;
- 2 - A importância desse estudo é a de ampliar as estratégias do professor diante do ensino online e presencial a partir do modelo por estações rotacionais e de contribuir para a mobilização dos conhecimentos linguísticos dos alunos;
- 3 – Os resultados que se deseja alcançar são os seguintes: que o ensino presencial e online pode contribuir significativamente nas práticas de leitura, pois, um ensino personalizado e individual garante o acolhimento das dificuldades do aluno de modo que o professor planeje atividades centradas nas necessidades dele, principalmente no que tange aos avanços da leitura;
- 4 – A coleta de dados iniciará em agosto de 2019 e terminará em fevereiro de 2020 e ocorrerão nas quartas e sextas feiras nos meses citados;
- 5 – O estudo será feito da seguinte forma: nas quartas e sextas irei assistir e participar das aulas junto com os alunos e a professora, anotando tudo no caderno e gravando os áudios das aulas para não perder nenhuma informação do que está acontecendo, passarei todo o momento da aula para ver quais as atividades de leitura estão fazendo. Depois de ter assistido as aulas, prepararei 4 aulas para trabalhar com os alunos atividades de leitura que possam ser feitas usando o computador e o celular, serão 4 atividades no mesmo dia e trabalharemos uma atividade em cada banca com um grupo de 3 ou 4 alunos;
- 6 - Realizar-se-á a análise dos dados objetivando avalia-los com o intuito de levantar questões acerca da problemática levantada nesse projeto. Assim sendo, estudar-se-á minuciosamente todas as informações adquiridas a fim de dialogar e dissertar sobre as mesmas posicionando-se de forma crítica, sem alterar a veracidade dos fatos;
- 7 – A participação do(a) menor pelo qual você é responsável será no desenvolvimento em grupo das atividades de leitura e produção de pequenos textos escritos em sala de aula;

- 8 – Os incômodos e possíveis riscos à saúde do(a) menor são: o constrangimento em participar da pesquisa, de ter o pesquisador observando o contexto da sala de aula e por não conseguir responder as atividades propostas durante a intervenção;
- 9 – Caso o(a) menor apresente algum desconforto ou incômodo durante a pesquisa, poderá optar por não participar da pesquisa e, ainda, contar com a assistência psicológica da Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões localizado na Av. Lourival Melo Mota s/n. Tabuleiro dos Martins, Maceió, Alagoas.
- 10 – Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que indiretamente são: a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da educação, refletindo sobre o desenvolvimento das práticas de leitura dos alunos a partir do ensino online e presencial e ainda o aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa com a ênfase para o ensino da leitura;
- 11 - Os benefícios sociais esperados são: a) divulgação dos resultados dessa pesquisa em revistas e eventos científicos em âmbito nacional e internacional; b) ajudar a aprimorar o ensino da língua portuguesa;
- 12 – Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
- 13 – As informações conseguidas através da participação do(a) menor não permitirão a sua identificação, exceto para a equipe de pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após sua autorização;
- 14- O(a) menor será indenizado(a) pelo pesquisador por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa;
- 15– Você e o(a) menor não terão nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para aceitar ou recusar a participação do(a) menor pelo qual você é responsável;
- 16 - Você poderá retirar o consentimento ou interromper a participação do(a) menor a qualquer momento. A participação do(a) menor é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O(a) menor não será identificado em nenhuma publicação;
- 17 – O nome do(a) menor ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.
- 18 – Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Você será informado (a) sobre o resultado final desta pesquisa, e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e poderei modificar a decisão de participar ou não se assim o desejar. Sendo assim, declaro que concordo em consentir a participação do(a) menor _____ pelo(a) qual sou responsável nesse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço – Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió - AL

Cep: 57072-970

Atenção: *O comitê de Ética da Ufal analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões

Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041 – Horário de atendimento: 8:00h as 12:00h.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, ____ de _____ de 2020.

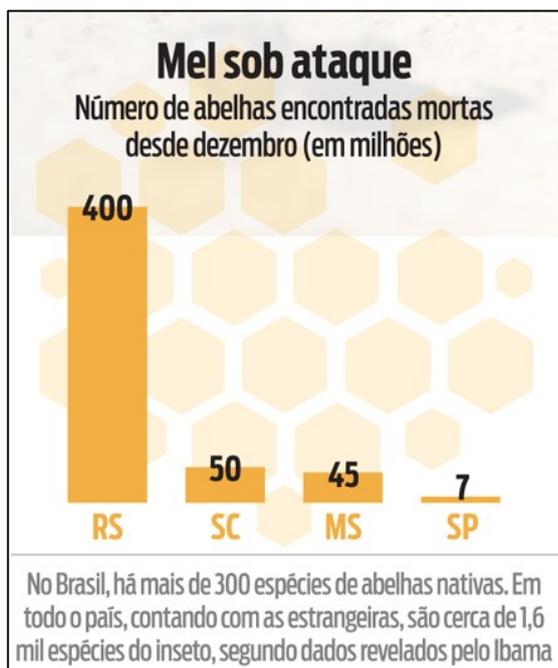
<p>_____ Assinatura do responsável pelo(a) menor</p>	<p>_____ Nome e assinatura do pesquisador pelo estudo (rubricar as demais páginas)</p>
--	--

Apêndice D – Sequência didática (O maravilhoso mundo das abelhas)

AULA 1:

Estação 1: Gráfico mortalidade das abelhas/ o que ele nos conta?

Nessa primeira estação os alunos irão se deparar com um gráfico sobre a mortalidade das abelhas e refletir com os demais alunos o motivo para os números tão alarmantes e principalmente o que está causando essas mortes.



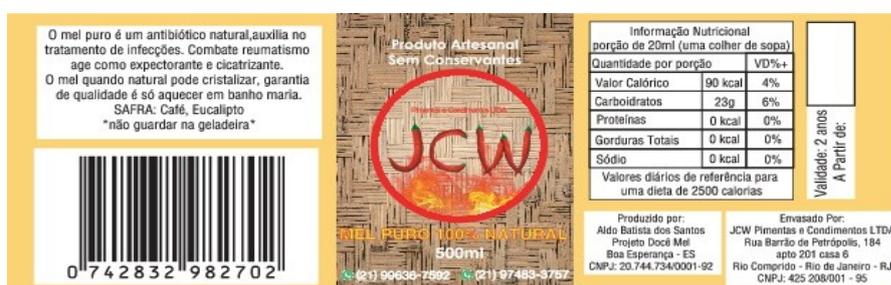
Vamos observar o gráfico e discutir com nossos amigos sobre:

- O título do gráfico: Mel sob ataque (De que forma o mel está sendo atacado?);
- Qual o motivo das abelhas estarem sendo encontradas mortas?
- O que os números indicam no gráfico?

* Escrevam uma frase sobre as considerações que vocês chegaram.

Estação 2: O que os rótulos querem nos contar?

Com três tipos de rótulos diferentes, todos referentes ao mel, os alunos irão comparar se o que estão vendo é mel de verdade e o que cada um tem de diferente.



	Favo de mel	Mel	Alimento à base de glucose
Marca			
Peso			
Validade			
Ingredientes			
Informação nutricional (valor calórico)			
Qual dos três o grupo já experimentou? O que acharam?			

Estação 3: Pesquisar sobre agrotóxicos e as abelhas

No computador os alunos deverão pesquisar no Google sobre os agrotóxicos e as abelhas e descobrir informações pertinentes para discutirem em grupo observando os *sites* em que estão pesquisando e os títulos das reportagens.

Nome do <i>site</i>	Título da reportagem

Estação 4: Aplicativo sobre as abelhas/ quais as informações mais legais?

Será disponibilizado um app intitulado como A.B.E.L.H.A. no celular da pesquisadora para que ao mesmo tempo em que os alunos navegam pelo app, suas conversas possam ser gravadas. Os alunos irão navegar livremente e descobrir informações que mais acharam importantes sobre o mundo das abelhas, de modo que cada grupo possa seguir pelo caminho que acharem mais interessantes.

