

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VALQUÍRIA DOMICIANO SEBASTIÃO DE OLIVEIRA

PRÁTICAS DE LEITURA E MULTILETRAMENTOS: A LEITURA COLABORATIVA  
PLUGADA NA SALA DE AULA

CURITIBA

2024

VALQUÍRIA DOMICIANO SEBASTIÃO DE OLIVEIRA

PRÁTICAS DE LEITURA E MULTILETRAMENTOS: A LEITURA COLABORATIVA  
PLUGADA NA SALA DE AULA

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, no Setor de Ciências Humanas, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para defesa de dissertação de mestrado em Letras.

Orientador: Prof. Rosivaldo Gomes

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Oliveira, Valquíria Domiciano Sebastião de  
Práticas de leitura e multiletramentos : a leitura colaborativa  
plugada na sala de aula. / Valquíria Domiciano Sebastião de Oliveira.  
– Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor  
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.  
Orientador: Prof. Dr. Rosivaldo Gomes

1. Leitura (Ensino fundamental). 2. Sala de aula. 3. Letramento.  
4. Linguística aplicada. I. Gomes, Rosivaldo. II. Universidade Federal  
do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **VALQUÍRIA DOMICIANO SEBASTIÃO DE OLIVEIRA** intitulada: **PRÁTICAS DE LEITURA E MULTILETRAMENTOS: a leitura colaborativa plugada na sala de aula**, sob orientação do Prof. Dr. ROSIVALDO GOMES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 22 de Fevereiro de 2024.

Assinatura Eletrônica

23/02/2024 18:55:22.0

ROSIVALDO GOMES

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/02/2024 11:49:39.0

SUZANA PINTO DO ESPÍRITO SANTO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ)

Assinatura Eletrônica

22/02/2024 19:40:25.0

JULIANA ZEGGIO MARTINEZ

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

---

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: pgletras@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.  
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 337144

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 337144

Dedico esta dissertação aos meus estudantes, pois foram eles que me moveram na construção desta pesquisa e, mais, são eles que me inspiram diariamente a ser uma professora melhor, mais amorosa e mais dedicada. Dedico também a meu filho Maurício. Desde seu nascimento, cada passo dado em minha caminhada é em direção à construção de um presente feliz e de um futuro seguro para meu menino.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que ao longo de toda minha vida vem me permitindo superar as expectativas que tenho em relação a mim mesma.

A meu marido Jackson, que me incentivou a ingressar em uma faculdade e, dessa forma, mudou o rumo da minha vida. Gratidão por me ajudar em tudo que preciso, pela disposição de caminhar ao meu lado e por abraçar meus projetos e meus sonhos.

A meu terno filho Maurício que, mesmo não sabendo o que tanto faço em frente ao computador, é compreensivo com meus momentos de ausência.

A minha querida irmã Luana, que me ajudou na construção deste projeto, realizando as leituras antes dos meus alunos e indicando os ajustes necessários. Obrigada também por disponibilizar o seu tempo para me ajudar na aplicação das leituras.

À professora Daniela Santos, que compartilhou em *blog* e rede social a proposta metodológica de leitura que ela e sua colega de departamento desenvolveram para proporcionar o contato dos estudantes com a leitura mediada na época de aulas remotas. Professora, o trabalho de vocês se estendeu para a sala de aula física. Gratidão pela partilha e por aceitar que a proposta se tornasse objeto de pesquisa deste trabalho.

Aos meus estimados estudantes por sua participação voluntária e contribuição essencial para os resultados alcançados.

A minha colega Carla Eliza, uma das pessoas mais generosas que conheço, por me incentivar na realização desta pesquisa e me ajudar em etapas importantes para sua conclusão.

Aos diretores do Colégio Estadual Antônio Lacerda Braga, Sidnei Gonçalves e Cláudio Lurckevicz, pela confiança em meu trabalho e permissão para realização do projeto na escola.

Aos colegas de disciplinas, que contribuíram com discussões enriquecedoras e colaborações importantes.

Aos professores e profissionais que compartilharam seu conhecimento e experiência, contribuindo para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao professor Jacques de Lima Ferreira, por todas as vezes que me auxiliou na primeira notificação do celular. Gratidão por ser tão atencioso e solícito.

Aos membros da banca examinadora na qualificação e na defesa, Dra. Juliana Zeggio Martinez, Dra. Maria de Lourdes Rossi Remenche e Dra. Suzana Pinto dos Espirito Santo, pela avaliação cuidadosa e valiosas sugestões.

O mais sincero agradecimento a meu orientador Rosivaldo Gomes, primeiramente por ter me aceitado como aluna especial na disciplina que ministrou em 2021. Todo embasamento teórico que precisava para escrever meu projeto aprendi com o senhor e cá estou. Obrigada por tornar este sonho possível me acolhendo como sua orientanda e pela dedicação, paciência e sabedoria em todos os momentos de construção desta dissertação.

Enfim, estendo também meu agradecimento a todos que de alguma forma, direta ou indiretamente, colaboraram para a conclusão deste trabalho.

A esperança / Tece a linha do horizonte / Traz  
tanta paz / Em reluzente e doce olhar / Que nos  
conforta / Quando o mar não é tão manso /  
Quando o que resta / É só o frio sem luar / E  
nasce leve, devagar / Em uma canção de ninar /  
Que nos acolhe pra dizer / O Amor jamais deixou  
você.

Canção de Esperança, de Flávia Wenceslau

## RESUMO

Esta dissertação, situada no campo da Linguística Aplicada, tem o objetivo geral de avaliar as contribuições da leitura colaborativa plugada como prática de ensino sob a perspectiva dos multiletramentos com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Com os objetivos específicos, intenta-se (i) definir o conceito de leitura colaborativa plugada; (ii) analisar a relação dos estudantes com a leitura (iii) elaborar uma sequência de aulas para aplicar práticas de leitura colaborativa plugada sob a perspectiva dos multiletramentos e (iv) analisar as práticas de leitura colaborativa plugada sob a perspectiva dos multiletramentos. Para fundamentação, partimos da concepção de multiletramentos trazida pelo Grupo de Nova Londres (1996), Cope e Kalantzis (2009), entre outros autores, e a perspectiva dos novos letramentos, de Lankshear e Knobel (2006). Enquanto embasamento metodológico da sequência de leituras plugadas, os referenciais são a abordagem de aprendizado sob a perspectiva dos multiletramentos intitulada Aprendizagem por *design*, em obra de Yelland; Cope e Kalantzis (2008); o modelo de leitura colaborativa proposto por Kátia Brakling (2012) e a versão digital da metodologia de leitura paulatina, denominada leitura colaborativa plugada, apresentada por Daniela Santos e Vera Cirino (2021). O presente estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), sendo uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), realizada no contexto de uma escola pública na cidade de Colombo, no Paraná. A partir da análise de dados realizada foi possível avaliar que a leitura colaborativa plugada contribuiu com práticas leitoras de textos multissemióticos, possibilitou práticas de letramento com novas linguagens e modos de interação, possibilitou participação em práticas de leitura e produção textual próprias dos novos letramentos e despertou o interesse dos estudantes pela leitura interativa.

**Palavras-chave:** Leitura Colaborativa Plugada. Textos multissemióticos. Multiletramentos. Ensino.

## ABSTRACT

This dissertation, located in the field of Applied Linguistics, has the general objective of evaluating the contributions of plugged-in collaborative reading as a teaching practice from the perspective of multiliteracies with students in the seventh year of Elementary School – Final Years. With the specific objectives, the aim is to (i) define the concept of plugged collaborative reading; (ii) analyze students' relationship with reading (iii) develop a sequence of classes to apply plugged collaborative reading practices from the perspective of multiliteracies and (iv) analyze plugged collaborative reading practices from the perspective of multiliteracies. For foundation, we start from the concept of multiliteracies brought by the New London Group (1996), Cope and Kalantzis (2009), among other authors, and the perspective of new literacies, by Lankshear and Knobel (2006). As a methodological basis for the sequence of plugged readings, the references are the learning approach from the perspective of multiliteracies entitled Learning by design, in a work by Yelland; Cope and Kalantzis (2008); the collaborative reading models followed are the one proposed by Kátia Brakling (2012) and the digital version of the gradual reading methodology, called plugged collaborative reading, presented by Daniela Santos and Vera Cirino (2021). The present study is a qualitative-interpretative research (BORTONI-RICARDO, 2008), being an action research (THIOLLENT, 2011), carried out in the context of a public school in the city of Colombo, Paraná. From the data analysis carried out, it was possible to evaluate that plugged collaborative reading contributed to reading practices of multisemiotic texts, enabled literacy practices with new languages and modes of interaction, enabled participation in reading practices and textual production typical of new literacies and awakened students' interest in interactive reading.

**Keywords:** Plugged Collaborative Reading. Multisemiotic texts. Multiliteracies. Teaching.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Cealb - Colégio Estadual Antônio Lacerda Braga

Cetic - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CNE - Conselho Nacional de Ensino

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DEGNO - Diretoria de Ensino Guarulhos Norte

EaD - Educação a Distância

GIF - Graphics Interchange Format

HQ - História em quadrinhos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Mbps - Megabit por segundo

MEC - Ministério da Educação

NEPLA - Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada

NLG - The New London Group

OCNEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

OMS - Organização Mundial da Saúde

PCNP - Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico

PDF - Portable Document Format

Seed - Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC - Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNIFAP - Universidade Federal do Amapá

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação dos elementos constitutivos do <i>design</i> .	27
Figura 2: Livro de literatura como principal suporte de leitura	73
Figura 3: Celular como principal suporte de leitura	75
Figura 4: Computador como principal suporte de leitura e revistinha como principal suporte de leitura	77
Figura 5: Textos impressos x textos digitais	80
Figura 6: Referenciais teóricos que compõem a sequência de aulas e leituras plugadas	88
Figura 7: seção 1 - Capa do conto	91
Figura 8: seções 2 e 3 - Autora e obra	92
Figura 9: seção 4 e 5 - Título e avatar	93
Figura 10: seções 6 e 7 - Introdução do conto	95
Figura 11: Seções 8 e 9 - Desenvolvimento do conto	97
Figura 12: Seções 10 e 11 - Desenvolvimento do conto	98
Figura 13: Seções 12 e 13 - Confirmação ou refutação de resposta	99
Figura 14: Seção 14 - Escolhendo uma rota de leitura	100
Figura 15: Seções 15 e 16 - Dois depoimentos	101
Figura 16: Seções 17 e 18 - Depoimento e clímax da narrativa	102
Figura 17: Seção 19 - Desfecho do conto	103
Figura 18. Seção 20 - Avaliação da leitura	104
Figura 19: Desfecho 1	105
Figura 20 : Desfecho 2	105
Figura 21: Desfecho 3	107
Figura 22: Desfecho 4	108
Figura 23: Breve sinopse da obra Extraordinário	110
Figura 24: Início da leitura	111
Figura 25: Respostas dos estudantes	112
Figura 26: Continuação da leitura	114
Figura 27: Nuvem de palavras	114
Figura 28: Avaliação da leitura plugada	119
Figura 29: Leituras preferidas dos alunos	121
Figura 30: O diário de Anne Frank	123
Figura 31: Anotação em diário de campo	124
Figura 32: Anotação em diário de campo 2	125
Figura 33: Seção de apresentação da obra Amália, a espantalha	126
Figura 34: <i>Podcast</i> com resenha de Amália, a espantalha	127

Figura 35: Participação nas conversas pós leitura	129
Figura 36: Relato sobre a experiência de produzir uma leitura plugada	132

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Primeira pergunta da entrevista.	69
Gráfico 2: Segunda pergunta da entrevista.	70
Gráfico 3: Terceira pergunta da entrevista	70
Gráfico 4: Quarta pergunta da entrevista	72
Gráfico 5: Sexta pergunta da entrevista	78
Gráfico 6: Sétima pergunta da entrevista	79
Gráfico 7: Oitava pergunta da entrevista	82
Gráfico 8: Nona pergunta da entrevista	83
Gráfico 9: Primeira pergunta da segunda entrevista	116
Gráfico 10: Segunda pergunta da segunda entrevista	117
Gráfico 11: Terceira pergunta da segunda entrevista	117
Gráfico 12: Quarta pergunta da segunda entrevista	117
Gráfico 13: Quinta pergunta da segunda entrevista	118
Gráfico 14: Sétima pergunta da segunda entrevista	128
Gráfico 15: Décima pergunta da segunda entrevista	134

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, (MULTI)LETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE</b>	<b>23</b>
1.1 Princípios da pedagogia dos multiletramentos no ensino de língua portuguesa	25
1.2 Educação linguística crítica e práticas de leitura no digital	34
1.3 Tecnologias digitais e multiletramentos: caminhos para uma aprendizagem pelo design	41
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b>	<b>46</b>
2.1 A natureza qualitativa da pesquisa: delineamentos de uma pesquisa-ação	47
2.2 Contexto da investigação	49
2.2.1 Campo de pesquisa: escolha, inserção, permanência e saída	50
2.2.2 A escola, a professora e a turma	51
2.3 Instrumentos de geração de dados	53
2.3.1 Diário de campo	54
2.3.2 A ação prática de leitura plugada	57
2.3.3 Entrevista explícitação/semiestruturada	61
<b>2.4 Aspectos éticos da pesquisa</b>	<b>66</b>
2.5 Apresentação e síntese do corpus	67
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>68</b>
3.1 A primeira entrevista	69
3.2 Práticas de leitura (plugada) na perspectiva dos multiletramentos	84
3.2.1 O sumiço do livro de português	90
3.2.2 Extraordinário	108
<b>3.3 A segunda entrevista e o diário de campo</b>	<b>116</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO 2 - MOMENTOS DE VIVÊNCIA</b>	<b>160</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa começa a se delinear no ano de 2020, em estreita relação com as transformações causadas pela Covid-19 na área da educação. Fazendo um breve resgate histórico, em março do referido ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). No mesmo mês, as aulas foram suspensas na maior parte do Brasil e, ao longo do ano, na maior parte do mundo. A suspensão das aulas, no entanto, não significou professores, estudantes e profissionais da educação inertes diante da situação. Ao contrário, houve movimentação das Secretarias de Educação dos Estados brasileiros na adoção do ensino remoto<sup>1</sup> para continuação do ano letivo. No Paraná, os alunos das escolas estaduais podiam assistir às aulas por meio do aplicativo Aula Paraná, por meio da TV aberta ou do *Youtube*. Era também possível interagir com professores e colegas acessando o *Google Meet* para acompanhar as aulas *on-line* e ter acesso aos materiais de estudo por meio da sala de aula virtual, o *Google classroom*. Aos estudantes sem acesso à internet, era disponibilizado material didático impresso que deveria ser retirado na escola.

Ainda que seja bastante pertinente avaliar a efetividade pedagógica de tais medidas, este não é um dos objetivos deste trabalho, portanto apenas as elenco para contextualizar o cenário educacional que serviu de embrião ao projeto aqui apresentado. Assim, diante de um período de tantas novidades tecnológicas digitais, os cursos de formação ofertados *on-line* por Secretarias, Ministério da Educação (MEC), universidades, escolas, empresas ou *youtubers* foram essenciais para que educadores pudessem aprender a usar aplicativos e adaptar suas aulas à realidade virtual.

Enquanto educadora também, professora de Língua Portuguesa, vivi duas realidades distintas. Na época, eu trabalhava um período em uma escola particular e

---

<sup>1</sup> Neste ponto, é importante estabelecer distinção entre o ensino remoto e a educação a distância (EaD). A EaD é prevista em legislação educacional, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e no Decreto 9.057/2017. De acordo com este, a educação a distância é uma modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica acontece por meio de tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis (BRASIL, 2017). O ensino remoto, no entanto, não consta em legislação como modalidade de ensino estruturado. Seu conceito está relacionado a atividades não presenciais que, no Parecer CNE nº 5/2020, é definido como “aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar” (BRASIL, 2020).

outro período em escola pública estadual. No colégio particular, após três semanas de suspensão das aulas presenciais, já tínhamos um cronograma de aulas remotas estabelecido e a orientação de seguir com conteúdos e sistema de avaliação. A maioria dos estudantes tinha acesso à internet e um equipamento - celular, computador ou *tablet* - para acompanhar as aulas. Na rede estadual, porém, a implementação das aulas remotas aconteceu de forma lenta e gradual. No ano de 2020, a Secretaria de Educação do Paraná orientava a realização de aulas de forma regular com os estudantes, mas não havia resolução estabelecendo a obrigatoriedade ou um cronograma de aulas. Eu propus-me, assim como vários professores, a manter encontros semanais com meus estudantes via *meet*. No entanto, devido a muitos fatores como acesso à internet, ferramenta tecnológica, divulgação das aulas; o número de estudantes alcançado foi bastante reduzido. Enquanto a presença de alunos da escola particular em minhas aulas remotas ultrapassava os 90% em cada série, a presença de estudantes da escola pública não passava de 10%.

Nesse cenário, procurei me adaptar às aulas virtuais, tentando torná-las não apenas reprodução de conteúdos previstos nos documentos oficiais, mas também momentos de promover o engajamento dos estudantes em atividades leves, diferenciadas e temáticas. Usando os recursos que tínhamos em mãos, o celular, computador e internet; fizemos passeios virtuais por museus, bibliotecas e espaços culturais; usamos plataformas digitais de jogos pedagógicos; usamos plataformas que possibilitam trabalho coletivo e colaborativo; exploramos os recursos de pesquisa e de ferramentas para apresentação de trabalhos escolares.

As experiências desse período foram possíveis por meio de formações e da generosidade de educadores que compartilham suas metodologias, atividades e dicas. Foi acompanhando um grupo de professores que compartilha suas experiências em uma rede social, que conheci a proposta metodológica de leitura que se tornou objeto de estudo desta pesquisa. As professoras coordenadoras do núcleo pedagógico (PCNP) da Diretoria de Ensino Guarulhos Norte (DEGNO), Daniela Santos e Vera Cirino, elaboraram uma adaptação em versão digital da leitura colaborativa proposta por Kátia Brakling. Brakling (2012, p. 30) aponta que “a aprendizagem – acontece, fundamentalmente, em colaboração com o outro”. A perspectiva da leitura colaborativa

é a de que a compreensão do texto pode ser construída a partir da leitura com o outro. Nessa modalidade, a leitura é feita de forma paulatina, em colaboração com educador e colegas. O professor, com material impresso, prepara previamente paradas estratégicas para a leitura e problematiza questões que podem mobilizar habilidades de leitura dos alunos.

A modalidade didática que possibilita esse trabalho com mais eficiência é a **leitura colaborativa** – ou leitura compartilhada. Por meio dessa atividade, realizada coletivamente, o professor, em conjunto com a classe, vai problematizando o texto apresentando questões que levem os alunos a mobilizarem as habilidades de leitura em foco, diagnosticadas como necessidades de aprendizagem em momentos anteriores. (BRAKLING, 2012, p. 30)

A leitura colaborativa plugada é a adaptação digital dessa leitura colaborativa tradicional. Para a versão digital, as autoras sugerem o uso de formulário *on-line* do *Google*, pois a ferramenta pode ser organizada em seções, o que possibilita fragmentar o texto e apresentá-lo aos poucos ao leitor. É possível também inserir perguntas sobre o texto que está sendo lido, retornar a seções para verificar trechos não compreendidos, ou avançar seções para confirmação de hipóteses levantadas sobre o texto ou para sua continuidade após uma atividade.

Nessa proposta, a leitura não acontece coletivamente, mas mantêm-se as pausas no texto para apresentação de perguntas ou atividades que mobilizem habilidades diversas de leitura. Nesse sentido, também há a manutenção da leitura que se realiza em colaboração com o outro, já que há uma intervenção do professor na leitura do estudante, ou seja, há a colaboração do professor em relação a pontos estratégicos do texto, sendo essa previamente preparada e que se materializa no momento da leitura do estudante. A ferramenta ainda possibilita a elaboração de um roteiro interativo de ensino, criando-se aventuras em que o leitor se torna personagem da história/situação apresentada.

Além da possibilidade de tornar o texto interativo, a leitura plugada é capaz de explorar semioses geralmente limitadas em suportes impressos, como imagens, vídeos, cores e sons. Na proposta de Daniela Santos e Vera Cirino, essas semioses foram usadas ao longo do texto, com inserção de *memes* e *gifs*, por exemplo, para tornar a leitura mais divertida e, dessa forma, promover o engajamento do estudante na

atividade. De imediato, a possibilidade de apresentar aos meus alunos atividades de leitura envolventes foi o que mais me chamou a atenção na leitura plugada. Mas interessou-me também explorar a articulação de semioses e aproximar a proposta metodológica de leitura da pedagogia dos multiletramentos. Essa pedagogia, publicada em 1996, bem antes do surgimento de alguns gêneros digitais como o meme e o *gif*, já chamava atenção para múltiplas linguagens que compunham a paisagem comunicativa daquele período.

Assim, quando conheci a proposta da leitura colaborativa plugada e aprendi a usar o formulário *Google*<sup>2</sup>, planejei uma leitura interativa e multissemiótica<sup>3</sup>, usando recursos, como texto verbal, imagens, vídeo, som, memes e *gifs* para atribuir efeitos de sentido e estabelecer intertextualidade. Apliquei em minhas aulas remotas a leitura compartilhada pelas professoras e a que eu tinha elaborado. Os estudantes mostraram bastante interesse e se envolveram nas leituras como era meu objetivo principal.

A partir dessa vivência em aulas remotas, planejei levar a leitura para as aulas presenciais e analisar práticas de leitura colaborativa plugada sob a perspectiva dos multiletramentos. Propus-me, portanto, a estabelecer conexão entre os pressupostos teóricos vindos da universidade para a realização de uma pesquisa científica e a experiência da implementação prática com os estudantes em sala de aula.

Assim nasce esta pesquisa que se situa no campo de estudos da Linguística Aplicada no ensino e na aprendizagem de línguas, especialmente de Língua Portuguesa. O trabalho contribui com os estudos feitos no grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/UNIFAP/CNPQ).

A relevância do projeto se deve ao fato de que os multiletramentos e o uso das tecnologias digitais não estão restritos ao ensino a distância ou remoto. Nossos estudantes estão conectados, com o celular em mãos a maior parte do tempo e imersos em práticas digitais que envolvem múltiplas linguagens/semioses, mesmo em sala de

---

<sup>2</sup>Tutorial para uso do formulário *on-line* de forma gamificada. Leitura Colaborativa Plugada: Aventura Solo pelo formulário *Google*. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=bLxWYAc\\_hyw](https://www.youtube.com/watch?v=bLxWYAc_hyw)>. Acessado em 11 jul. 2023.

<sup>3</sup>Primeira Leitura Colaborativa que elaborei: Grande Edgar, de Luis Fernando Verissimo. <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe0DVfvLyFfC1ceVKblysgLATxLC6y91oGidN8kq2TQ6NJYBg/frmResponse>

aula presencial; logo, é importante levarmos à escola propostas metodológicas que incluam o uso das ferramentas digitais e da linguagem contemporânea.

Corroborando com essa ideia, Gomes e Nogueira (2020, p. 340) reforçam a importância das práticas de multiletramentos como objetos de ensino

[...] é necessário também que a escola possa considerar os multiletramentos, que envolvendo uma enorme variação de mídias e que se constroem de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, os gêneros mutissemióticos e hipermediáticos – que já fazem parte da vida dos alunos e que podem e devem ser tomados como objetos de ensino a partir de uma adequada e possível transposição didática e didatização, sendo sustentados por uma clara teoria de aprendizagem.

Em suma, a proposta de leitura apresentada neste projeto pretende oportunizar uma transposição didática dos multiletramentos para as aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, é necessário que as ferramentas digitais, que oportunizam o trabalho com os multiletramentos, estejam inseridas no ambiente escolar rotineiramente como aliadas no processo de ensino-aprendizagem, pois assim o estudante amplia seu olhar sobre os recursos tecnológicos, reconhecendo-os também como materiais potencializadores de aprendizado e como instrumentos de atuação e inserção social. Ainda muito importante, a apropriação das ferramentas por parte dos educandos deve ser considerada, pensando no estudante também como produtor de conhecimento.

Nesse sentido, esta pesquisa tem relevância social e acadêmica, pois contribui com estudos sobre uma proposta metodológica de leitura diferenciada em formato digital sob a perspectiva dos multiletramentos. Sendo também uma pesquisa realizada em uma turma de escola pública de periferia, os dados referentes às salas de informática, computadores e internet tendem a reproduzir uma realidade mais ampla das escolas públicas brasileiras e mostrar a aplicabilidade ou não da referida proposta.

Ainda sobre sua relevância acadêmica, a versão digital da leitura colaborativa é uma criação bastante recente e sem precedentes em trabalhos científicos. Trata-se, portanto, de uma proposta metodológica que pode interessar a outros estudos sob perspectivas diferentes. Neste trabalho, o objetivo geral é avaliar as contribuições da leitura colaborativa plugada como prática de ensino sob a perspectiva dos multiletramentos com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental – Anos Finais de uma escola pública da cidade de Colombo, no Paraná.

Desse objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos: (i) definir o conceito de leitura colaborativa plugada; (ii) analisar a relação dos estudantes com a leitura (iii) elaborar uma sequência de aulas para aplicar práticas de leitura colaborativa plugada sob a perspectiva dos multiletramentos e (iv) analisar as práticas de Leitura Colaborativa Plugada sob a perspectiva dos multiletramentos.

As perguntas de pesquisa que se fazem necessárias nesse contexto são: qual o conceito de leitura colaborativa plugada? Qual a relação dos meus estudantes com a leitura? Como práticas de leitura plugada podem estabelecer relação com bases epistemológicas dos multiletramentos? Quais são as contribuições da Leitura Colaborativa Plugada como prática de leitura e ensino?

O referencial teórico que sustenta esta pesquisa está fundamentado no Grupo de Nova Londres (1996), Cope e Kalantzis (2009), Lankshear e Knobel (2006), entre outros. Enquanto embasamento metodológico da sequência de leituras plugadas, os referenciais são a abordagem de aprendizado sob a perspectiva dos multiletramentos intitulada Aprendizagem por *design*, em obra de Yelland; Cope e Kalantzis (2008); o modelo de leitura colaborativa proposto por Kátia Brakling (2012) e a versão digital da metodologia de leitura paulatina, denominada leitura colaborativa plugada, apresentada por Daniela Santos e Vera Cirino (2021).

Para a apresentação do exposto, esta dissertação está organizada em 3 capítulos. No primeiro, resgatamos os princípios da pedagogia dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa e apresentamos sua inserção nos documentos oficiais de educação em nível nacional. Em seguida, discutimos a educação linguística crítica e sua importância nas práticas digitais de linguagem. E finalizamos esse capítulo apresentando os pressupostos teóricos da Aprendizagem por *design* e os processos de conhecimento que oportunizam uma aprendizagem centrada no protagonismo do estudante.

No segundo capítulo, descrevemos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, justificando a abordagem qualitativa-interpretativista do tipo pesquisa-ação. Em seguida, apresentamos o contexto da investigação, o campo de pesquisa e a relação desses aspectos com a pesquisadora. Descrevemos ainda os instrumentos de geração de dados usados para alcançar os objetivos estabelecidos neste trabalho.

No terceiro capítulo, descrevemos e analisamos os dados gerados com a pesquisa. A primeira entrevista, que visa analisar a relação dos meus estudantes com a leitura antes da aplicação do projeto. A descrição e análise das leituras, a segunda entrevista e o diário de campo, instrumentos que objetivam analisar as práticas de leitura colaborativa plugada sob a perspectiva dos multiletramentos e avaliar as contribuições da leitura colaborativa plugada como prática de ensino.

Por fim, são apresentadas nas conclusões finais uma síntese dos resultados da pesquisa e outras considerações a respeito do trabalho.

## 1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, (MULTI)LETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE

Letramento não é um gancho  
em que se pendura cada som enunciado,  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade,  
nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão  
é leitura à luz de vela  
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,  
o tempo, os artistas da TV  
e mesmo Mônica e Cebolinha  
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,  
uma lista de compras, recados colados na geladeira,  
um bilhete de amor,  
telegramas de parabéns e cartas  
de velhos amigos.  
(SOARES, 1998)

A epígrafe que dá início a este capítulo é um fragmento de poema escrito por uma estudante norte-americana chamada Kate M. Chong. Magda Soares traduz o texto para apresentar uma perspectiva poética sobre o letramento que bem o define. Nessa ótica, primeiramente o letramento é diferenciado da alfabetização, conforme análise de Soares (1998, p. 42): “Letramento não é alfabetização: esta é que é um processo de “pendurar” sons em letras (“ganchos”)”. Já nos versos seguintes é evidenciada a relação do letramento com práticas de leitura e escrita em várias situações e que são exercidas a partir de objetivos que atendem as necessidades dos usuários da língua, como desfrutar de lazer, adquirir informação e instrução ou comunicar-se. Ou seja, ao contrário da alfabetização, que acontece prioritariamente em ambiente escolar com objetivo de se adquirir uma habilidade, o lugar do letramento é em todos os lugares em que a interação com a língua ocorre por meio da leitura e da escrita com objetivos diversos.

Ainda analisando a letra do poema, podemos observar que práticas de leitura e escrita vão se transformando ao longo do tempo, devido à dinâmica da própria língua e das novas tecnologias que surgem. Assim, na época em que Kate escreve o texto, o

telegrama e a carta pessoal eram tecnologias acessíveis que viabilizavam a comunicação com pessoas que estavam distantes. Hoje, ainda que esses meios continuem sendo usados, o avanço e a popularização das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) possibilitam, para uma grande porcentagem da população, outras formas de interação, usando, por exemplo, aplicativos de mensagens instantâneas, *e-mail*, *chat*, redes sociais, fóruns *on-line*, plataformas digitais.

Nesse contexto, são desenvolvidos também novos gêneros textuais e novas práticas de leitura e escrita, pois conforme Rojo (2013, p. 7) destaca “A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, [...], desenham novas práticas de letramento na hipermídia.” E como práticas de letramento, é importante que estejam incorporadas ao currículo escolar como estão os letramentos mais tradicionais.

Pensando dessa forma, não se trata de substituir o trabalho de sala de aula com os gêneros textuais impressos pelos gêneros digitais, mas adequar as propostas didáticas às práticas de leitura e escrita mais próximas da realidade em que nossos estudantes estão inseridos. Independente do uso de novas tecnologias digitais, as mudanças nos novos letramentos estão relacionadas, principalmente, a uma nova mentalidade (ROJO, 2013), o que Lankshear e Knobel (2006) chamam de novo *ethos*. A distribuição e o compartilhamento voluntários de conhecimentos, a descentralização da autoria, as produções colaborativas e a hibridização são exemplos dessa essência impregnada pelos novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006).

É certo que as práticas regidas pelos novos letramentos já fazem parte da vida de nossos estudantes, portanto nada mais coerente que estejam também presentes nas propostas pedagógicas que levamos a eles. Rojo (2017) ainda reforça que, além dos novos letramentos, é urgente focar os multiletramentos que circulam nas práticas de leitura e escrita dos jovens. Sobre este conceito, a autora explica que

Multiletramentos são as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (ROJO, 2017, p. 4)

Em outras palavras, os multiletramentos envolvem múltiplas linguagens que, nos textos contemporâneos, estão cada vez mais mescladas. Essa percepção, inclusive, não é tão recente. Na década de 1990, um grupo de linguistas trouxe ao debate a questão das multiplicidades cultural e linguística, apresentando um trabalho intitulado pedagogia dos multiletramentos. Neste capítulo, apresentamos o surgimento dessa pedagogia e, brevemente, sua repercussão no ensino de Língua Portuguesa. Refletimos ainda sobre uma educação linguística crítica e apresentamos uma abordagem de ensino sob a perspectiva dos multiletramentos.

### **1.1 Princípios da pedagogia dos multiletramentos no ensino de língua portuguesa**

Antes da entrada do século XXI, as novas configurações de uso da língua que emergiam da globalização e das tecnologias digitais já chamavam a atenção de linguistas. Assim, segundo Cazden *et al.* (1996), em setembro de 1994, um grupo formado por 10 educadores e linguistas estadunidenses, australianos e britânicos se reuniram na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, para discutir sobre o estado do letramento. Os estudiosos se autodenominaram *The New London Group* (NLG) - Grupo de Nova Londres - e por um ano mantiveram discussões que culminaram na publicação, em 1996, de um artigo, também chamado de manifesto, intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* - Uma pedagogia de multiletramentos: projetando futuros sociais.

Ainda conforme Cazden *et al.* (1996), apresentando preocupação com a exclusão social que, segundo o NLG, estava cada vez mais relacionada às disparidades nos resultados educacionais, os educadores desejavam contribuir na criação de condições de aprendizagem que diminuíssem as desigualdades e garantissem a estudantes condições de aprendizagem para uma efetiva participação social. Na perspectiva dos estudiosos, para atender uma sociedade multicultural em constante movimento e que prometia mudanças ainda mais céleres devido às novas tecnologias, era necessário repensar a pedagogia do letramento para trabalhar habilidades e conhecimentos que garantissem conexão com essa nova configuração social.

O ensino de uma língua canônica e monocultural, modelo que ainda persistia nas escolas, não fazia mais sentido diante de um contexto amplo de variação linguística, de

hibridização de línguas devido às relações interculturais e diante da multiplicidade de formas linguísticas observada nos novos canais de comunicação. Para tanto, os educadores pensavam em uma pedagogia do letramento que incluísse dois fatores principais para o estudo na contemporaneidade: a diversidade cultural e linguística provocada pela globalização e a pluralidade de modos semióticos advinda da multimídia tecnológica.

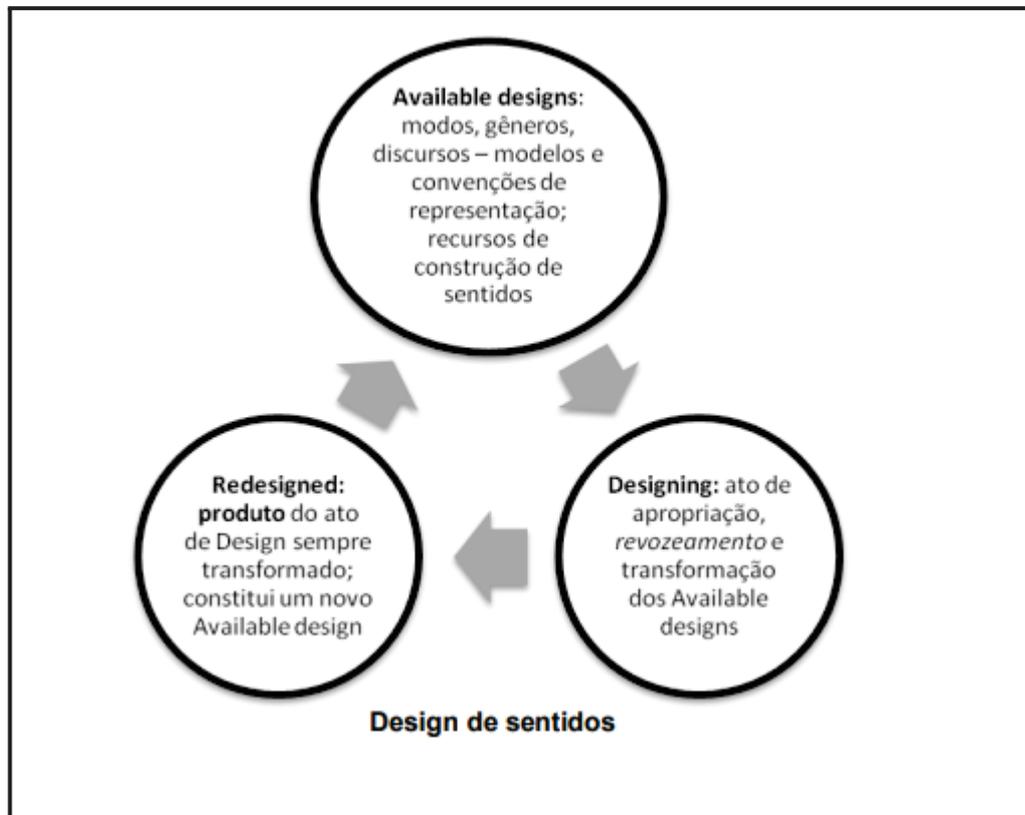
Nas palavras de Cope e Kalantzis (2009, p. 66) “Estávamos interessados no significado crescente de duas "multi" dimensões de "letramento" no plural - o multilingue e o multimodal.” Para o Grupo, as diversidades linguísticas, culturais e de semioses estavam causando mudanças na vida profissional, cidadã e privada, tornando relações menos hierárquicas, mais colaborativas, dinâmicas e relacionadas à articulação de novas e diferentes linguagens. Logo, a escola deveria ser capaz de formar estudantes competentes para atuar em uma sociedade tão plural.

A multidiversidade do próprio Grupo foi usada a favor das discussões que tiveram variedade de experiências pessoais e profissionais a favor de contribuições na área do letramento. Nessa perspectiva, alguns conceitos apresentados no artigo são essenciais para a compreensão da pedagogia dos multiletramentos. Conforme Cazden *at al.* (1996, p. 65), “O conceito-chave que introduzimos é o de *Design*, no qual somos herdeiros de padrões e convenções de significados e, ao mesmo tempo, *designers* ativos de significado.” Ou seja, a ideia de *design* está relacionada a um produto semiótico de uso da língua (texto, áudio, gesto) e também ao processo de criação e recriação de significados.

Sendo assim, o *design* envolve, então, três elementos: *designs* disponíveis (produtos semióticos), o *designing* (construção do significado por meio da leitura, da audição e da visão, ou da construção de enunciados) e *redesigned* (resultado do *designing*, em que novos significados emergem). Os elementos de *design* na construção de significados apontados pelo Grupo são os de significado linguístico; visual; sonoro; gestual; espacial e o multimodal, este último se trata da combinação dos outros elementos de *design*.

Abaixo, segue uma representação da inter-relação desses três aspectos que compõem o conceito de *design*, segundo a teoria dos multiletramentos.

**Figura 1:** Representação dos elementos constitutivos do *design*.



Fonte: BEVILAQUA (2013)

Sobre conceitos ainda importantes, o artigo apresenta que a pedagogia dos multiletramentos é uma integração de quatro elementos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. De acordo com Cazden, *et al.* (1996), a prática situada constitui-se de uma imersão nas experiências de *design* dos estudantes, considerando as identidades socioculturais de cada um. Em outras palavras, as de Rojo (2012, p.30), a prática situada “[...] remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais [...]”.

Conforme Cazden *et al.* (1996), a instrução aberta trata das intervenções desenvolvidas pelos professores para mediar a aprendizagem que, desta forma, pode ir além da apreendida na prática situada. Ainda importante, a instrução aberta ocorre a partir de atividades em que os estudantes sejam parte ativa da construção do

aprendizado, portanto, não pode ser confundida com exercícios de memorização ou simples recepção de informações. Ribeiro (2020, p. 12) resume a ideia de instrução aberta como “aprendizagem e uso de uma metalinguagem/discurso”.

O enquadramento crítico, conforme o Grupo apresenta, está relacionado à compreensão dos contextos cultural e social que envolvem o objeto de estudo. Pode ser entendido como a compreensão e capacidade crítica em relação aos elementos externos ao objeto que se estuda, mas que influenciam ou determinam seu produto. Segundo Rojo (2012, p. 30) “Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos critérios de análise crítica [...] a partir de um enquadramento dos letramentos críticos que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados.”

E a prática transformada<sup>4</sup> se volta à aplicação de uma prática modificada – crítica e criativa - pelo processo de construção de significados que pode, inclusive, ser aplicado a outros contextos (CAZDEN *et al*, 1996). Ribeiro (2020, p.12) reforça que a prática transformada é “desenvolver maneiras de revisar e redesenhar práticas, de modo reflexivo, com clareza de objetivos e valores”.

As vozes de Ribeiro (2020) e Rojo (2012) foram colocadas nesta seção ao lado do próprio NLG para representar as(os) estudosas(os) que desenvolvem um amplo trabalho com a teoria dos multiletramentos no Brasil. O manifesto publicado em 1996 por pesquisadores de países de língua inglesa, baseado na realidade deles, mas com a intencionalidade de abrir diálogo com educadores de outras regiões, foi muito bem recebido pela área acadêmica brasileira, ainda que tenha demorado uma década para que suas discussões tenham chegado até nós.

Segundo Hissa e Sousa (2020), a primeira pesquisa sobre multiletramentos no Brasil é um artigo intitulado *Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas*, de Walkyria Monte Mor, publicado em 2007. A partir desse artigo, a teoria dos multiletramentos ganha inúmeros estudos no Brasil, no entanto não tem a mesma adesão nas escolas. Conforme Ribeiro (2020, p. 14), “Para nosso caso, vimos verificando incontáveis dissertações e teses que empregam a metalinguagem e o

---

<sup>4</sup> Ao longo da primeira década do século XXI, o NLG alterou esses quatro elementos. Sobre essa modificação, trataremos na seção Aprendizagem por *design*.

discurso propostos pelo NLG; livros publicados sob esta abordagem; e a lenta disseminação nas práticas escolares”.

Alguns fatores podem explicar essa dificuldade de consolidação da pedagogia dos multiletramentos nas escolas brasileiras. Apesar de também estar enquadrada em um contexto social de mudanças como os países de origem do NLG, a realidade brasileira impôs restrições à prática dos multiletramentos, pois conforme Ribeiro (2020, p. 13) explica “Enquanto os/as dez pesquisadores/as tratavam desse tema, no Brasil ainda aprendíamos a ter computadores e internet.”

Dentro de uma realidade de país em desenvolvimento, ainda hoje, quase três décadas após a publicação do manifesto, muitas escolas brasileiras padecem pela falta de infraestrutura básica para atender seus estudantes. Recursos tecnológicos funcionais, compatíveis com a demanda da escola e com acesso à internet ainda é exceção nas escolas públicas brasileiras. Segundo dados da pesquisa divulgada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), em 2020, 46% das escolas municipais e 22% das escolas estaduais não possuíam nenhum computador na escola para uso pedagógico. Apenas 9% das escolas municipais e 19% das estaduais tinham mais de 16 computadores. Quanto à conectividade, 38% das escolas estaduais e 44% das municipais possuíam conexão de até 10 Mbps, uma velocidade bem baixa para realização de atividades pedagógicas simultâneas com uma turma de 30 estudantes, por exemplo. Em apenas 23% das escolas estaduais havia conexão à internet igual ou superior a 51 Mbps e 11% entre as escolas municipais.

Essa pesquisa constata a insuficiência de computadores e internet nas escolas, principalmente nas instituições que atendem estudantes das primeiras séries do ensino fundamental. Os dados são importantes e devem ser usados como uma forma de pressionar o poder público para que equipe as escolas com as ferramentas tecnológicas adequadas para um ensino no século XXI. No entanto, é necessário observar que os recursos tecnológicos por si sós não promovem uma educação focada nos novos letramentos e multiletramentos. Como destacam Lankshear e Knobel (2006), usar novas tecnologias para replicar práticas de letramento sedimentadas não constitui prática de novos letramentos. É necessário que os recursos tecnológicos sejam usados

para que os estudantes construam e participem de práticas de letramento que envolvam as premissas do novo *ethos* citadas anteriormente: compartilhamento, participação e colaboração, focadas no protagonismo dos estudantes. Portanto, é possível promover práticas de novos letramentos sem material tecnológico, mas não é possível haver novos letramentos sem o novo *ethos*.

Da mesma forma, é possível haver práticas de multiletramentos em leitura de textos impressos, em uma produção textual por escrito ou em uma encenação, ou seja, em atividades que não envolvam o uso das tecnologias digitais, mas envolvem gêneros multissemióticos. Logo, para além do contexto estrutural evidenciado pela pesquisa, é necessário que os conceitos relacionados aos novos letramentos e aos multiletramentos estejam presentes na formação dos docentes e nos documentos que balizam a elaboração dos currículos escolares. Mas nesse aspecto, podemos afirmar que há ainda mais atraso. O termo multiletramentos só aparece registrado em documento oficial de educação em nível nacional, em 2006, nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). A responsável por introduzir a perspectiva dos multiletramentos no documento é a primeira pesquisadora sobre o tema no Brasil, Walkyria Monte Mor, junto a Lynn Mario T. Menezes de Sousa. No entanto, a OCNEM relaciona a teoria dos multiletramentos apenas ao ensino de língua estrangeira, provavelmente porque a proposta pedagógica do NLG tem como origem países de língua inglesa (HISSA; SOUSA, 2020).

Enquanto perspectiva de ensino de línguas, tanto portuguesa quanto estrangeira, a nível nacional, os multiletramentos surgem apenas em 2017, com a homologação da primeira parte da Base Nacional Comum Curricular, documento que baliza o currículo dos ensinos fundamental e médio no país. Rojo (2022, p. 6) afirma que

Em 2017, 2018 e 2019 esses últimos dois anos em especial, os referenciais começaram a dar atenção à Pedagogia dos Multiletramentos presentes nos documentos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, sobretudo, e um pouco na BNCC do Ensino Fundamental, em 2017. E assim, surgem todos esses gêneros. No entanto, os referenciais não orientam **como** fazer. Apenas se aponta **o que** tem que fazer. Chamo a atenção, que pela primeira vez, algo com força de lei diz o que tem que fazer!

Conforme Rojo (2022), a BNCC não orienta como aplicar a pedagogia dos multiletramentos, mas pela primeira vez um documento aponta o que deve ser feito

nesse sentido. Ribeiro (2020) ainda afirma que o discurso dos autores dessa pedagogia fundamenta a BNCC e que “A valorização da diversidade, a inclusão e o uso de tecnologias digitais e a colaboração são pontos reiterados de nossa BNCC, já entradas duas décadas do século XXI.” (RIBEIRO, 2020, p.15).

Para analisar a perspectiva dos multiletramentos na Base, atemo-nos ao componente de Língua Portuguesa, por ser este o componente de aplicação do nosso projeto. A seção destinada à língua materna afirma dialogar com documentos anteriores que apresentam conceitos, como práticas de linguagem, gêneros discursivos, campos de circulação dos discursos, atualizando-os em relação a pesquisas recentes na área linguística e às práticas atuais de letramento (BRASIL, 2018). Em consonância com as preocupações do NLG, a Base destaca a importância de oportunizar, por meio do letramento, condições para que os estudantes participem efetivamente de práticas sociais diversas

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67)

Campos de atividades essas em que a linguagem multimodal e multimidiática se faz presente, bem como as ações relacionadas a ela. Com esse viés de práticas de linguagem contemporânea, a BNCC cita vários gêneros digitais que são conhecidos pelas crianças, adolescentes e jovens, mas pontua a necessidade de a escola ensinar os estudantes a ter uma perspectiva crítica do uso da língua em mídias sociais, observando dimensões ética, estética e política.

Nesse sentido, “É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários.” (BRASIL, 2018, p. 69). É, pois, necessário o enquadramento crítico, trazido pela pedagogia dos multiletramentos, para uma prática de letramento marcada pela ética.

Novas linguagens, um novo comportamento e diferentes formas de produção e de disseminação do saber exigem que o currículo escolar esteja adequado à formação de estudantes com capacidade de participar de diferentes esferas da sociedade e que

saibam aplicar o aprendizado a contextos variados. Sobre esse ponto, a Base destaca que os estudantes devem ser mais do que usuários da língua, mas também *designers*, ou seja, produtores de linguagens e de significados por meio da transformação, da mescla, da remixagem, a partir de um processo de criatividade que ressignifica ou recria significados.

Ainda em diálogo direto com a pedagogia dos multiletramentos, a BNCC reforça a importância de se considerar as diversidades cultural e linguística

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. (BRASIL, 2018, p. 70).

O trabalho com os pressupostos apresentados acontece por meio de eixos integrados, que devem ser “correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica [...]” (BRASIL, 2018, p. 71). O eixo leitura trabalha as práticas de uso e reflexão de textos, observando, entre outros pontos, temática; validade das informações; condições de produção; contexto de circulação; construção composicional; marcas linguísticas e as mudanças nas práticas de linguagem advindas das tecnologias de comunicação e informação. Sobre esse último ponto, considera-se também a “reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos” (BRASIL, 2018, p. 72).

O eixo produção de textos está relacionado à interação e à autoria de textos escritos, orais e multissemióticos. Sobre as dimensões de uso e reflexão da língua, observa-se pontos como os já citados no eixo leitura, mas sob a perspectiva de uma produção textual, em que é necessário estabelecer relações intertextuais; selecionar informações; organizar a progressão textual; usar recursos linguísticos e multissemióticos; e ainda: “Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos [...]” (BRASIL, 2018, p. 78).

Sobre o uso do termo *redesign* na Base, Hissa e Sousa (2020, p. 574) fazem as seguintes considerações

Em uma das habilidades do Ensino Fundamental, por exemplo, o termo *redesign* se relaciona com o termo reescrita. [...]. Logo podemos aferir que, se o *redesign* é uma reescrita, o *design* se relacionaria com a escrita, com a produção de textos que é uma das práticas do Ensino Médio. Isso quer dizer que, dentro do componente de LP, o processo de construção de sentido dinâmico e criativo (*design*) da pedagogia dos multiletramentos se relaciona com o processo de construção de sentido da BNCC.”

O eixo oralidade se atém a práticas orais de linguagem, refletindo sobre termos formais, estilísticos, multissemióticos e multimidiáticos determinados pelas condições de produção. De acordo com o documento, é necessário manter escuta ativa, observando recursos linguísticos, refletir sobre tradições orais, seus gêneros e sentidos, sobre efeitos de sentido da modulação oral, sobre variantes linguísticas, produzir textos, observando planejamento, produção, *redesing* e avaliação.

O eixo análise linguística/semiótica propõe reflexão e análise do uso das práticas de linguagem, envolvendo “o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica [...]”.

Ao longo dos textos explicativos da área de linguagens no ensino fundamental - séries iniciais; séries finais - e ensino médio, a Base continua demonstrando estar alinhada a premissas da pedagogia dos multiletramentos. O documento orienta a inserção da cultura digital e dos gêneros textuais e práticas linguísticas de crianças, adolescentes e jovens no currículo escolar, promovendo desta forma o contato da escola com os saberes do alunado, a articulação entre o conhecimento privilegiado e o popular, a diversidade linguística, social, cultural e semiótica.

Ainda no sentido de proporcionar práticas de letramento que incluam os estudantes em diversos contextos sociais, a BNCC orienta o contato dos estudantes com gêneros discursivos de vários campos de atuação e preocupa-se com o letramento crítico e uma prática transformada por meio de estratégias linguístico-discursivas e semióticas de argumentação e persuasão; comparação e análise de textos em diferentes fontes e mídias; abordagem de temas de relevância; conscientização sobre direitos humanos; debate e confronto de ideias, análise de argumentos e promoção da

autonomia de pensamento pautada pela ética. Quanto às competências e habilidades relacionadas ao componente de Língua Portuguesa e convergentes com a pedagogia dos multiletramentos, estas serão analisadas em seção posterior a esta dissertação, quando da análise dos dados gerados em nossa pesquisa.

Em síntese, nesta seção, dedicamo-nos a apresentar os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos e como ela se insere na Base Nacional Comum Curricular no componente de Língua Portuguesa. De acordo com o próprio documento, a Base tem caráter normativo e define um conjunto de aprendizagens essenciais da Educação Básica para todo território brasileiro (BRASIL, 2018). Certamente é um desafio elaborar um documento referencial para a construção de currículos escolares em um país territorialmente grande, culturalmente diverso e socialmente desigual como o nosso.

Assim, ainda que o documento traga a base dos currículos e que estes possam e devam ser complementados com propostas educacionais que atendam a especificidade de cada região, de cada escola e de cada comunidade; a aprendizagem por competências, preconizada pela BNCC, não é capaz de englobar toda função social da escola. Para Silva (2020), “O que fazemos em nossos cotidianos escolares tem muito mais energia, é muito mais rico do que o conjunto de competências e habilidades programadas em uma base curricular planejada com fins estratégicos por setores privados” (apud TEIXEIRA; BRANCO; 2021, p 696).

Nesse sentido, estamos certos de que muito temos a construir para uma base verdadeiramente democrática. Ainda sim, destacamos neste texto o alinhamento do discurso da BNCC à pedagogia dos multiletramentos, por considerarmos que essa convergência é interessante para a elaboração de currículos mais contemporâneos. Observamos também que nosso projeto é aplicado em uma turma do ensino fundamental, em aulas de Língua Portuguesa; logo, nosso planejamento de leituras está embasado no referencial curricular que orienta o ensino na educação básica.

## **1.2 Educação linguística crítica e práticas de leitura no digital**

Em primeira análise, consideramos importante alocar o conceito de educação linguística adotado neste trabalho. Para tanto, nossa visão converge com Bagno e Rangel (2005), Ferraz (2019), Duboc (2019), Gomes, (2022); Cavalcanti (2013), Ferreira (2018) no sentido de que a educação linguística não se inicia no primeiro dia de aula na escola, mas sim nos primeiros dias de vida. Nessa perspectiva, a educação linguística dos indivíduos é um processo iniciado com outras pessoas do seio familiar e comunitário com as quais se adquire uma “*cultura de linguagem* característica de seu meio social.” (BAGNO; RANGEL, p. 64, grifos dos autores).

A ideia de uma educação linguística precisa partir dessa premissa para que possamos enquadrar, no processo de ensino de línguas, o lugar das instituições de ensino, as quais atendem crianças, adolescentes, jovens e adultos que já possuem um arcabouço de conhecimento, cultura e educação. O lugar dessas instituições deve ser, portanto, o do respeito e acolhida aos saberes que o alunado traz à sala de aula, numa compreensão de que a instituição de ensino promove uma parte da educação linguística que, em conceito mais amplo, é construída ao longo de toda a vida. Assim, conforme o conceito que embasa este trabalho, Bagno e Rangel (2005, p. 63) explanam que

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.

A educação linguística por esse viés é uma premissa para a criticidade nas aulas de línguas, pois entende a linguagem como construção social dinâmica e, dessa forma, converge com pressupostos da linguística aplicada crítica que, conforme Pennycook (2001, p. 5), “diz respeito a como a sala de aula, o texto ou a conversa estão relacionados a relações sociais, culturais e políticas mais amplas”. Ou seja, um ensino de línguas que se quer crítico não se reduz a uma gramática ou ao estudo da norma-padrão, mas amplia-se para os fatores socioculturais nos quais os estudantes e a comunidade escolar estão inseridos.

Sendo assim, ao pensar em práticas de educação linguística consideramos esse termo no sentido tal como proposto por Ferraz (2019) e Duboc (2019) como uma escolha política e “articulada a questões filosóficas, políticas, culturais e sociais mais amplas que nos possibilita uma expansão de perspectivas, ampliando nosso entendimento de linguagem, de sujeito, de conhecimento” (DUBOC, 2019, p. 14). Dessa maneira, assim como o autor e a autora, ao pensarmos a partir de um ponto de vista político para a/na marcação do termo educação linguística pensamos, também, em práticas de educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial (GOMES, 2021; CAVALCANTI, 2013; FERREIRA, 2018) que não se centrem apenas em um conjunto de habilidades, capacidades ou competências linguístico-discursivas a serem ensinadas e/ou desenvolvidas pelos/as alunos/as, mas em práticas que possam, conforme propõe Gomes (2021, p. 7),

proporcionar às/aos aprendizes um ensino mais crítico, reflexivo e de questionamentos sobre representações subalternizadoras e colonizadoras de língua(gem), de discursos, de modos de aprender, de ensinar, de ver as pessoas, de modos de ser, estar e viver no/com o mundo, com o *outro*, com as linguagens e a partir das linguagens. Penso, nesse sentido, em uma educação linguística que considere, por exemplo, que o corpo que aprende línguas é também um corpo constituído (e em constante processo de reconstituição) por identidades sociais diversas, ou é um corpo não binário, ou é um corpo constituído/performatizado por múltiplas identidades de raça, de gênero, de sexualidades. Essa visão de educação linguística sustenta-se a partir do reconhecimento de que nossos usos sociais (e ideológicos) da língua(gem) são marcados por intrínsecas relações – nada pacíficas – de poder, de identidades, de diferenças, relações essas que, em alguma medida, também são marcadas nos/pelos corpos negros, brancos, heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais, indígenas, deficientes, gordos, magros (que importam!) e que se estão presentes em nossas salas de aula.

Ainda nessa perspectiva, acreditamos, assim como Ferreira (2018, p. 45), que práticas de educação linguística crítica

pode[m] colocar em xeque o *status quo*, desconstrói[ir] discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem. (...) a educação linguística crítica é a que está atenta aos alunos e às alunas em suas identidades, sabendo que se trata de identidades sociais, sejam elas de raça, de gênero, de classe social e de muitas outras categorias, e que estão interagindo em sala de aula (...) fazer educação linguística sem considerar essas questões não faz sentido, pois aprender uma língua é entender que o outro, primeiro, têm necessidades diversas e que precisa ser entendido para que, depois, sim, possa se interessar em aprender uma língua

que se comunica com ele/a. Essa língua necessita trazer questões para serem discutidas em sala de aula que tenham a ver com a realidade dele/a, que aborda questões por que eles/as se interessam e das quais possam ser agentes ativos.

Nesse sentido, também é necessário compreender que educação linguística crítica não está sendo aqui compreendida como nova metodologia para o ensino de línguas, mas uma perspectiva que se contrapõe ao ensino de língua pautado em uma metodologia de gramática. Dessa forma, a ótica que se propõe é a da

[...] educação linguística como uma expressão ampla, que engloba a formação crítica docente e evita outra dicotomia: ensino e aprendizagem, já que, como também afirma Freire, não existe ensinar sem aprender [...]. A nosso ver, a educação acontece na construção dialógica do conhecimento, onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Já o termo crítico envolve a problematização: das iniquidades da vida social, buscando transformá-la em bases mais justas; das normas hegemônicas, objetivando entender como se constituíram assim; dos limites de nosso conhecimento; e de futuros desejáveis, pautados por princípios éticos [...] (PESSOA et. al., 2021, p. 16).

Assim, a educação linguística crítica por sua vez pode levar o indivíduo a problematizar seus contextos locais por meio das contribuições da linguística aplicada, a partir da qual são mobilizadas questões para além das de ordem linguística, como a história, a cultura e as crenças dos falantes da língua estudada. Uma vez identificado(s) o(s) problema(s), deve(m) ser levado(s) à crítica de modo a refletir sobre os resultados alcançados para que as práticas possam ser transformadas a partir de uma atuação que propicie mudanças no contexto local, resultando na resignificação do ensino da língua como elemento sociocultural e constitutivo da(s) identidade(s) local(is).

Dessa forma, para Pennycook (2001), é necessário ir além de relações entre língua e sociedade e o autor pontua que o elemento central da linguística crítica é questionar as relações sociais em seus paradigmas e formas de construção e “conectar questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso” (PENNYCOOK, 2001, p.10).

De forma prática, para Ferreira (2018), por exemplo, por meio de reflexões sobre essas relações, a educação linguística crítica desconstrói discursos preconceituosos e constrói empoderamento e críticas sociais. Assim, a autora evidencia o poder da linguagem, capaz de construções e desconstruções de narrativas que privilegiam ou

inferiorizam/negam/discriminam/inviabilizam/dominam o outro. A linguística aplicada é capaz de conscientizar os educandos desse poder e à educação crítica cabe a formação ética dos educandos.

Pensando numa perspectiva contemporânea de ensino de linguagem, é necessário articular a educação linguística crítica às práticas digitais de leitura e escrita realizadas por nossos estudantes. Destacamos inclusive que, dentro do contexto brasileiro, hoje essas práticas fazem parte da vida de uma parcela expressiva da população, independente da classe social - o que não quer dizer que haja uma democratização das práticas digitais ou muito menos igualdade de acesso a elas.

Podemos observar, por exemplo, que bancas de jornais impressos estão quase extintas pelas cidades; em substituição, lemos com cada vez mais frequência periódicos em *sites* pela internet. Livros físicos são substituídos por *e-books*, *audiobooks*, pdfs, ou comunidades *on-line* de produção de histórias, como *fanfics*. Empresas que efetuam cobranças substituem faturas físicas por digitais, enviadas a *e-mails* de clientes, uma opção mais sustentável e econômica. Correspondências entre amigos ou familiares há muito não existem, devido à facilidade de comunicação por meio de redes sociais. Até mesmo ligações telefônicas estão sendo substituídas por mensagens instantâneas, áudios ou videochamadas.

Claramente, essas práticas se tornaram essenciais para a nossa comunicação e informação, mas não tão claramente para o currículo escolar, visto que muitas ementas e livros didáticos ainda privilegiam o estudo e produção de cartas pessoais, por exemplo, mas não reservam a mesma atenção ao *e-mail* ou às mensagens instantâneas. Importante salientar que nossa intenção com essa comparação não é estabelecer mais valor a um gênero textual do que a outro, mas tão somente evidenciar o quanto a escola, por vezes, desloca-se das práticas de leitura e escrita efetivamente realizadas pelos estudantes. Ainda mais importante destacar que, nesse exemplo, não colocamos a escola como ré por suas práticas, mas muito mais como testemunha das condições estruturais lhe imposta e que, como já apresentado neste estudo, podem impossibilitar ou dificultar o trabalho com práticas de linguagem atuais.

Os novos gêneros textuais, como comentários, *posts* em redes sociais, meme, *fanfic*, *vlogs*, charge digital, vídeos-minuto, *e-zine*, *fanzine*, fanvídeo, *playlists*, mural

*on-line* coletivo, textos digitais interativos apresentam diversas semioses que requerem diferentes formas de ler e diferentes formas de interagir. Ao invés de um texto estático da página de um livro, jornal, revista ou caderno, os gêneros digitais podem apresentar movimento, sobreposição, som, *hiperlinks* e ainda a possibilidade de resposta imediata e pública ao texto com curtidas, comentários e compartilhamentos. Essas são as práticas de linguagem em que nossos estudantes estão imersos e o ensino da leitura por meio do livro didático e quadro negro não dão mais conta de tamanha complexidade. Por isso, é fundamental que a escola esteja estruturalmente equipada com recursos tecnológicos, que profissionais da tecnologia façam parte da equipe escolar como apoio técnico, que professores recebam formação necessária para manusear esses recursos, que o novo *ethos* conduza as metodologias de ensino, que a pedagogia dos multiletramentos seja estudada e possa fazer parte do processo de ensino-aprendizagem.

Essas são algumas das condições para a efetiva realização das disposições da BNCC, que enfatizam a relevância de conectar as práticas de leitura e escrita contemporâneas aos processos de ensino da escola. Se muitas das informações e conhecimentos construídos por nossos alunos vêm da leitura de textos e vídeos em *sites*, se é por meio da internet que eles estabelecem boa parte de sua comunicação é, portanto, necessário também pensar essas práticas digitais pelo viés da educação linguística crítica.

Além da complexidade de uma linguagem multissemiótica e hipermidiática, deparamo-nos com questões éticas no trato dos textos digitais contemporâneos quando pensamos na quantidade de conteúdos publicados de forma indiscriminada na internet, na produção de *fake news*, na manipulação de textos escritos, áudios e vídeos, na construção de narrativas que se sobrepõe a fatos, no *cyberbullying* e na disseminação de discursos de ódio. Sobre isso, a Base salienta a necessidade de a escola trabalhar habilidades para desenvolver a capacidade de curadoria dos estudantes, isto é, a capacidade de checagem, comparação, análise, organização, categorização, seleção e filtragem de conteúdos

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. A contrapartida do fato de que

todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades (BRASIL, 2018, p. 68).

Em tempos em que nossos estudantes têm acesso a tantas informações, conteúdos e gêneros textuais na “palma da mão” é responsabilidade da escola estar conectada também às práticas digitais para poder orientá-los quanto ao seu uso. Segundo Menezes (2011), nosso papel, como professores, não é o de transmitir conhecimento, mas de ensinar nossos estudantes a buscá-lo, avaliar sua relevância e usá-lo para seus interesses. Diante da quantidade e qualidade de práticas de linguagem que se encontram na *web*, nosso papel se torna cada dia mais relevante. Sobre isso, a BNCC faz a seguinte observação

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

É necessária, pois, uma educação linguística crítica nas práticas de leitura no digital e nos outros usos da internet. Com esse foco, nas seções de Língua Portuguesa no ensino fundamental - anos finais, e ensino médio, a BNCC destaca que o adolescente e jovem são capazes de participar de situações de comunicação com maior criticidade e, por isso, o documento busca o fortalecimento de uma formação para a autonomia dos estudantes. Gêneros jornalísticos e publicitários impressos ou digitais são privilegiados, indicando-se o trabalho com estratégias linguísticas e semióticas de argumentação e persuasão. Questões polêmicas são tematizadas, como a confiabilidade das informações, a proliferação de *fake news*, os interesses que movem as publicações, entre outros. Intenta-se, com essas orientações, a promoção de habilidades relacionadas à capacidade de comparar e analisar textos, de checar informações, de posicionar-se de forma ética e respeitável em todas as práticas de linguagem

Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias. (BRASIL, 2018, p. 137).

Sobre o “efeito bolha”, importa explicar seu sentido no contexto em que é usado pela BNCC. Apesar da *web* ser uma ferramenta capaz de possibilitar acesso fácil e abundante a informações e conteúdos e que possa promover interação com uma diversidade de grupos sociais, possibilitando riqueza cultural, ela também é capaz de isolar indivíduos que se aproximam por semelhanças ideológicas e acabam restringindo a diversidade e, por vezes, a qualidade de informações a que tem acesso, causando o efeito bolha que, de acordo com Guedes (2017, p. 70) “restringe o contato de cada usuário com conteúdos que divirjam de seus interesses”. Se as práticas de leitura e de linguagem digitais podem limitar o acesso à diversidade, uma das habilidades a se trabalhar com os estudantes é também o da interação e do trato com o diferente.

Diante da construção textual apresentada, sintetizamos os aspectos que associamos a uma educação linguística crítica e que relacionamos às práticas de leitura no digital. Nesse formato, a leitura pode adquirir uma gama de recursos semióticos que exigem capacidade de associação e síntese e ainda mais problematizações ao que tange às suas relações, à sua produção e difusão. É necessário, pois, um ensino que levante essas problematizações e que prime por uma postura ética. Se somos seres éticos, posicionamo-nos, pessoalmente ou virtualmente, contra narrativas de discriminação e a favor dos discursos relacionados ao respeito aos direitos humanos. Nem sempre, entretanto, as distinções são bem definidas, por isso é necessário o engajamento da escola na construção de uma educação problematizadora e crítica, de narrativas respeitadas, éticas, de empoderamento dos minorizados, como Ferreira (2018) bem coloca, e de desconstrução de qualquer discurso de discriminação, preconceito ou autoritarismo.

### **1.3 Tecnologias digitais e multiletramentos: caminhos para uma aprendizagem pelo *design***

Em 1996, o NLG já mostrava o quanto as tecnologias de informação e comunicação precisam estar integradas aos processos pedagógicos, visto as mudanças significativas trazidas por elas ao mundo do trabalho, à vida pessoal e à vida pública. Assim, a pedagogia dos multiletramentos objetiva apresentar conceitos que podem oportunizar um aprendizado condizente com o universo de transformações dos novos tempos.

Conforme Gomes e Nogueira (2020), após a publicação do manifesto, Cope e Kalantzis, integrantes do NLG, realizaram pesquisas testando os quatro movimentos propostos pela pedagogia - prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada – nas escolas e, como resultado, em 2005 publicam obra intitulada *Learning by design – Aprendizagem por design*. A descrição das pesquisas e reflexões sobre a abordagem são apresentadas também em outras obras, como *Learning by Design: creating pedagogical frameworks for knowledge building in the twenty-first century – Aprendizagem por Design: criando estruturas pedagógicas para a construção do conhecimento no século XXI* - publicada em 2008, em parceria com Nicola Yelland.

Esse projeto teve o objetivo de examinar e documentar como a aprendizagem ocorre por meio do *design*. Para isso, os autores desenvolveram um trabalho com professores australianos que usavam tecnologias para aprimorar seu trabalho e promover o protagonismo dos estudantes na produção da aprendizagem. Retomando os quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos, a abordagem da Aprendizagem por *design* apresenta conceitos equivalentes: “experenciar: o conhecido, o novo”, “conceituar: nomeando, teorizando”, “analisar: funcionalmente, criticamente” e “aplicar: apropriadamente, criativamente”.

O termo “experenciar” corresponde à prática situada e refere-se às experiências do conhecido ou do novo. De acordo com Yelland, Cope, Kalantzis (2008, p. 201), “Para que a aprendizagem seja significativa, é necessário que haja um elo entre o que já se sabe e o que será vivenciado”. Nessa perspectiva, as experiências já conhecidas pelos estudantes podem ser usadas para estabelecer conexões com novos aprendizados.

“Conceituar” equivale à instrução aberta e refere-se à capacidade de nomear e classificar os objetos de estudo. Nesse movimento, o professor apresenta exemplos contextualizados para que, a partir de modelos, os alunos possam também teorizar, ou

seja, construir generalizações ou representações visuais para compreender o conceito ou a regra aplicada ao que se estuda

Na aprendizagem por *Design*, a conceituação ocorre por meio da nomeação, quando os alunos são capazes de rotular e caracterizar as ideias que encontraram e, na teoria, em que os nomes dos conceitos são conectados a generalizações que podem ser feitas sobre o conceito (YELLAND; COPE; KALANTZIS, 2008, p. 201).

“Analisar” refere-se ao enquadramento crítico e envolve a análise funcional e crítica. Trata-se de examinar um contexto, um evento ou uma informação e articular pressupostos e implicações relacionados. Sobre a análise funcional e crítica, Yelland, Cope, Kalantzis (2008, p. 202) explicam que

Ao analisar a função, os alunos consideram o que uma ideia significa e como isso pode impactar a si mesmos, à comunidade ou ao mundo. Ao analisar criticamente o conhecimento, os alunos são obrigados a fazer perguntas sobre as ramificações de sua aplicação e perceber as ramificações de seu impacto em diversas situações.

Já “aplicar” corresponde à prática transformada e refere-se à aplicação do conhecimento de forma apropriada, ou seja, o conhecimento é apropriado pelos estudantes que sabem aplicá-lo tradicionalmente. Há também a aplicação criativa, quando o conhecimento adquirido é transferido a outros contextos, com outras combinações

Ao aplicar apropriadamente, muitas vezes seguimos formas tradicionais de fazer as coisas, como usar objetos para o propósito para o qual foram projetados. No entanto, sempre há oportunidades para estender tais aplicações quando as pessoas usam coisas de maneiras inovadoras e são capazes de criar contextos nos quais redesenham ou transformam objetos e ideias. Se essa noção for levada adiante, representa a aplicação criativa, pois a transformação gerou uma nova ideia ou produto original ou um híbrido de uma combinação de ideias (YELLAND; COPE; KALANTZIS, 2008, p. 203).

Os autores destacam que os quatro movimentos descritos e suas vertentes são processos de conhecimento, ou seja, são maneiras de produzir conhecimento e podem ser usadas sem ordem definida e a partir de combinações variadas. A maneira de usar os processos de conhecimento vai depender de contextos, culturas e processos pedagógicos já adotados por professores. Sobre isso, Yelland, Cope e Kalantzis (2008, p. 203) reforçam que “O projeto criou um esquema pedagógico para complementar – não criticar ou negar – as práticas de ensino existentes”.

Assim, propomos uma conexão entre os processos de conhecimento descritos nas pesquisas da Aprendizagem por *design* e o documento oficial que norteia o currículo escolar brasileiro. Nossa análise se refere mais uma vez à seção dedicada ao componente curricular de Língua Portuguesa e, no quadro a seguir, com grifos nossos, associamos um exemplo de prática ou habilidade no uso da língua a cada vertente dos processos de conhecimento.

**Quadro 1:** Processos de conhecimento e BNCC

<b>Processos de conhecimento da Aprendizagem por <i>design</i></b>	<b>Práticas e habilidades de uso da língua na BNCC</b>
Experienciar: o conhecido, o novo.	Estabelecer relações entre o texto e <b>conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças</b> . (BRASIL, p. 74) Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que <b>rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura</b> , apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2018, p. 74)
Conceituar: nomeando, teorizando.	<b>Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos</b> , tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais. (BRASIL, 2018, p. 83) (EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e <b>organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos</b> . (BRASIL, 2018, p. 151).
Analisar: funcionalmente, criticamente	(EF67LP03) <b>Comparar informações</b> sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, <b>analisando e avaliando a confiabilidade</b> . (BRASIL, 2018, p. 163). <b>Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas</b> , dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais. (BRASIL, p. 72)

<p>Aplicar: adequadamente, criativamente</p>	<p><b>Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada</b>, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos. (BRASIL, 2018, p. 77)</p> <p><b>Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos</b>, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2018, p. 78).</p>
--	--

Fonte: A autora.

Conforme já citado neste trabalho, um dos pressupostos assumido pela BNCC é o da pedagogia dos multiletramentos, cuja teoria é base para as práticas desenvolvidas no projeto Aprendizagem por *design*. Há, portanto, convergências que possibilitam ao professor incorporar os processos de conhecimento aos seus elementos de aprendizagem (experiências, tarefas, atividades) com o objetivo de criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes e desafiadores para os estudantes, visando seu protagonismo no processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o uso das TDIC é inerente ao projeto apresentado, pois elas favorecem o engajamento dos educandos; fazem parte das práticas de linguagem contemporâneas; oferecem uma gama de recursos digitais que pode ser usada de forma dinâmica, interativa e criativa. Assim, objetiva-se que as salas de aulas se tornem ambientes de aprendizagem, de investigação, de resolução de problemas e protagonismo dos estudantes.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Traça a reta e a curva,  
a quebrada e a sinuosa  
Tudo é preciso.  
De tudo viverás.

[..]

Desenho, de Cecília Meireles

Os caminhos metodológicos de uma pesquisa acadêmica exigem um desenho, exigem que sejam traçadas retas e curvas de um estudo que, por mais previsível que se deseje, é como a vida, não cabe totalmente em previsões. Os versos de Cecília são sobre a vida, assim como os caminhos metodológicos desta pesquisa. Trata-se, pois, de vida, da minha, da de meu orientador, da de meus estudantes do 7ºano D e um pouquinho da de todas que contribuíram para que esses trajetos pudessem ser percorridos. E foram!

Nossa trilha inicia com o delineamento do tipo de pesquisa que adotamos no trabalho: a pesquisa-ação. Assim, estou inserida no projeto, não como alguém que observa um fenômeno e o descreve, mas estou inserida como alguém que produz o fenômeno junto aos sujeitos listados no início desta seção. Este estudo se configura, portanto, como uma pesquisa-ação, pois produz uma intervenção/fenômeno junto aos mais interessados por ela, analisa e avalia a ação.

Caminhando um pouco mais, descrevo aqui o contexto da investigação: o campo de pesquisa e a relação entre escola, professora e os estudantes. Há ainda a apresentação dos instrumentos de geração de dados, a descrição dos aspectos éticos respeitados na pesquisa e uma breve síntese dos dados gerados. Todo o trajeto aqui apresentado visa atingir o objetivo geral desta dissertação: avaliar as contribuições da leitura colaborativa plugada como prática de ensino sob a perspectiva dos multiletramentos com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental – Anos Finais de uma escola pública da cidade de Colombo, no Paraná.

Desse objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos: (i) definir o conceito de leitura colaborativa plugada; (ii) elaborar uma sequência de aulas para aplicar práticas de leitura colaborativa plugada sob a perspectiva dos multiletramentos e (iii) analisar as práticas de Leitura Colaborativa Plugada sob a perspectiva dos multiletramentos.

As perguntas de pesquisa que se fazem necessárias nesse contexto são: qual o conceito de leitura colaborativa plugada? Como práticas de leitura plugada podem estabelecer relação com bases epistemológicas dos multiletramentos? Quais são as contribuições da Leitura Colaborativa Plugada como prática de leitura e ensino?

A partir do exposto, inicio a descrição dos encaminhamentos que continuará nos levando a tais respostas.

## **2.1 A natureza qualitativa da pesquisa: delineamentos de uma pesquisa-ação**

A metodologia traçada para a pesquisa é a qualitativa interpretativista do tipo pesquisa-ação. Entendendo-se a pesquisa qualitativa à luz de Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Assim, o paradigma interpretativista é inerente à abordagem, pois se refere à interpretação das ações de sujeitos envolvidos em um contexto social e aos significados atribuídos às ações nas quais se envolvem (BORTONI-RICARDO, 2008). Em nossa pesquisa, o caráter interpretativista é bastante caro, pois o que norteia a realização deste projeto são as interpretações.

Os estudantes interpretam as atividades propostas, realizam por escrito e oralmente a partir de seu ponto de vista, posicionam-se, discutem em grupo. Essas interpretações são descritas e também interpretadas pela professora-pesquisadora, que analisa a interação dos estudantes com a proposta metodológica e com as temáticas das leituras, assim como analisa a interpretação dos educandos na realização das atividades, nas observações e nos comentários feitos nas discussões sobre as leituras. Ainda, anterior a esse processo ocorrido nas aulas, a professora-pesquisadora escolhe as leituras que serão feitas, elabora as atividades a serem realizadas e, portanto, carrega de interpretações subjetivas o material de estudo.

Enquanto pesquisa que acontece na escola, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) afirma que “[...] as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa é capaz de adentrar a sala de aula com o objetivo de observar os processos de ensino-aprendizagem, descrever ações e interações para chegar a entendimentos que podem ajudar professores e

alunos em seus questionamentos e problemáticas. E é neste último ponto, o das problemáticas, que este estudo se realiza como pesquisa-ação.

Enquanto definição do tipo de pesquisa que adotamos, embasamo-nos em Thiollent (2011), pelo reconhecimento que o estudioso tem na área dos métodos de pesquisa

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

A explicação apresentada pelo autor é completa e associa os conceitos de pesquisa social, resolução de problemas e envolvimento entre pesquisadores e participantes. Já David Tripp, pesquisador também renomado na área, é mais sucinto em sua definição e prefere ressaltar a ação enquanto melhoria da prática: “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

A palavra “transformação” é também recorrente entre os estudos sobre a pesquisa-ação, a qual visa, de fato, a uma mudança da realidade social na qual se aplica a pesquisa: “[...] frente à pesquisa-ação damos destaque para seus objetivos, que buscam os aspectos de transformação da situação investigada.” (SILVA et al, 2021, p. 494).

Por temáticas, a pesquisa-ação tem seu foco no contexto social, na vivência e na observação de uma dada situação da realidade, visando detectar problemáticas e propor intervenções

Os temas e problemas metodológicos aqui apresentados são limitados ao contexto da pesquisa com base empírica, isto é, da pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas. (THIOLLENT, 2011, p. 25)

Nesse sentido, a pesquisa-ação está indissociável de um contexto social. Ela age sobre uma dada situação social e política, propondo-se à compreensão das problemáticas sociais que refletem sobre nichos populacionais. A partir de uma tomada de consciência da população, propõem-se e implementam-se ações que possam transformar as situações que afligem o grupo social (LORENZI, 2021).

Assim, o seio social é o espaço de consolidação da pesquisa-ação e vincula-se à complexidade como característica desse universo que representa o campo investigativo, endossando-a de como fator imprescindível ao que a pesquisa-ação se propõe, por meio da interação com a complexidade social. (SILVA; MATIAS; BARROS, 2021, p. 500).

Nessa pesquisa social e empírica, baseada em observação, experiência e intervenção, é possível prever que a interação entre pesquisador, ambiente, contexto social, e agentes envolvidos na pesquisa seja bastante próxima, ou mais, indissociável. Na pesquisa-ação, há participação efetiva, no sentido de ação, dos sujeitos envolvidos com a problematização.

Dessa forma, nosso projeto mobiliza os sujeitos dela participantes - estudantes e pesquisadores - e se configura como uma pesquisa-ação, pois intenta promover uma ação - a proposta metodológica de leitura por meio de formulário *on-line* - como intervenção na problemática vivenciada pela pesquisadora e alunos nas aulas de Língua Portuguesa - práticas de leitura reduzidas à cultura do material impresso, que limita o trabalho com multiletramentos.

## **2.2 Contexto da investigação**

O ano é 2019, os primeiros casos de Covid-19 surgem na China e preocupa o mundo todo por causa da rapidez do contágio. Em fevereiro de 2020, o primeiro caso aparece no Brasil. Em março do mesmo ano, a Organização das Nações Unidas (OMS) declara pandemia devido ao novo coronavírus. Aulas presenciais são suspensas. Secretarias de Educação se mobilizam para criar recursos que possam garantir o ano letivo dos estudantes. Medo... cursos... formações... medo... sala de aula virtual... recursos digitais diversos... medo... aulas remotas... propostas metodológicas adaptadas ao ambiente virtual... medo.

Esse é um pouco do contexto em que se constrói o presente projeto. 2020 foi um ano de muitos temores: temor de perder a própria vida, de perder pessoas que amamos, de perder o emprego, de não suportar o distanciamento físico de outras pessoas. Mas uma mesma situação pode ser composta de várias faces. Na área da educação, os cursos e as formações sobre uso de recursos digitais, a união entre

educadores que compartilhavam suas experiências e materiais de trabalho, a dedicação de educadores e estudantes foram a face positiva de 2020.

A leitura colaborativa plugada foi criada pelas professoras Daniela Santos e Vera Cirino nesse período de pandemia como uma proposta de leitura a ser realizada de forma *on-line*. Assim que conheci a proposta, vinculei-a à perspectiva dos multiletramentos, pois os recursos multissemióticos possíveis de serem inseridos nesta leitura tornam-na uma proposta que agrega as formas de linguagem contemporânea. Percebi que dentro da sala de aula física, mesmo nas aulas de Língua Portuguesa, componente curricular que trabalha a linguagem em suas diversas formas, não era comum associar tantas semioses e letramentos atuais, pois o lugar prioritário do livro didático e atividades impressas reduz as possibilidades do envolvimento com práticas de linguagem contemporâneas, predominantemente digitais.

Minha intenção ao submeter o projeto ao processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR, em 2021, era levar a proposta para o ambiente físico da minha escola e ampliar as possibilidades de formatos de leitura que realizava com meus alunos. As aulas presenciais no Estado do Paraná retornaram em agosto de 2021, ainda com rodízio de estudantes - metade da turma acompanhava as aulas de casa, de forma remota, outra metade ia à escola, havendo rodízio entre aqueles que desejavam ir à escola. Com o avanço da vacinação no estado - e no país -, em fevereiro de 2022, as aulas presenciais retornaram para todos e pude dar início ao projeto conforme ele havia sido elaborado e aprovado no processo seletivo.

A investigação que se propôs realizar teve como objetivo geral avaliar práticas de leitura colaborativa plugada na perspectiva dos multiletramentos com alunos de sétimo ano do Ensino Fundamental – Anos Finais - em aulas presenciais. Para atingir este objetivo, escolhi a escola e a turma participante da pesquisa, elaborei as leituras e as apliquei em aula conforme descrito nas subseções seguintes.

### **2.2.1 Campo de pesquisa: escolha, inserção, permanência e saída**

A pesquisa foi realizada no ano de 2022, no segundo semestre, entre os meses de agosto e novembro. O *lócus* do estudo foi o Colégio Estadual Antônio Lacerda Braga, em Colombo/PR, escola em que faço parte do quadro próprio do magistério e

leciono o componente curricular de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. A pesquisa teve como participantes 28<sup>5</sup> estudantes de uma turma do 7º ano D.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa<sup>6</sup>, anexo 1, dediquei duas de minhas aulas em reunião com os estudantes para fazer o convite à participação no estudo e para explicar sobre o tema do projeto, sobre sua relevância, suas contribuições, sobre as etapas do estudo, sobre os documentos que deveriam ser assinados. Foi explicado que a participação no projeto não era obrigatória, mas que as dinâmicas de leitura fazem parte das aulas de Língua Portuguesa, por isso os estudantes que não aceitassem participar do projeto ficariam sob responsabilidade da pedagoga da turma (situação acordada com ela), que conduziria atividades de leitura encaminhadas por mim. Felizmente, todos os estudantes aceitaram participar do projeto, sem desistências ao longo do estudo, portanto não houve necessidade de fazer encaminhamentos diferenciados.

Cabe destacar que os responsáveis pelos alunos também foram informados da pesquisa por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Após esclarecimento sobre o projeto e assinatura dos responsáveis, os estudantes também assinaram o termo de assentimento livre e esclarecido (TALE).

### **2.2.2 A escola, a professora e a turma**

O Colégio Estadual Antônio Lacerda Braga (Cealb) foi fundado em 1981 em uma Colombo/PR ainda pouco desenvolvida. Ao longo de seus 42 anos, a escola presenciou o desenvolvimento econômico e populacional da cidade e do bairro em que foi

---

<sup>5</sup> Na data de início do projeto havia 31 estudantes matriculados na turma. Todos os estudantes foram convidados a participar da pesquisa, todos aceitaram e enviaram o TCLE para assinatura dos responsáveis. No entanto, apenas 28 estudantes entregaram o TCLE devidamente assinado. Dessa forma, todos os alunos participaram das aulas de leitura, mas analisei apenas o material daqueles que entregaram o documento assinado. Quanto às entrevistas, estas foram uma dinâmica diferenciada, por isso deixei os estudantes à vontade para participar ou não. Dois alunos não responderam à primeira entrevista. Na segunda entrevista, apenas um aluno preferiu não participar e um estudante faltou no dia. Ou seja, há 28 participantes da pesquisa e desses 28, 26 responderam às entrevistas.

<sup>6</sup> A pesquisa foi aprovada pelo CEP sob o CAAE: nº 60422322.6.0000.0102 e Parecer nº 5.584.347 em 16 de agosto de 2022, conforme Anexo 1.

construído, o Maracanã, hoje um dos mais populosos da cidade. Quanto à escola, esta já nasceu grande e assim continuou, neste ano (2023), o número de matrículas passa de 1400 nos períodos da manhã, tarde e noite.

Apesar de não ter estudado nesse colégio, como moradora do município desde a infância, já o conhecia de longa data e sempre desejei lecionar no tradicional Cealb. Sendo assim, em 2017, ao ser nomeada professora em concurso público, tive a oportunidade de ingressar na escola e desde então venho me dedicando à educação de crianças e adolescentes que por ali passam.

E uma das maneiras de se dedicar a algo é envolvendo-se e estudando para conhecer mais e melhor o que se deseja. Assim, quando pensava em um projeto de mestrado, não me via investigando nada além do meu próprio ambiente de trabalho, minhas aulas, minha relação com os estudantes e propostas metodológicas que pudessem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Assim, quando conheci a proposta da Leitura Colaborativa Plugada, elaborei o projeto de forma indissociável da escola que tanto admiro e de meus alunos que tanto desejo bem.

No início de 2022, o projeto de pesquisa estava delineado e a escola em que o estudo seria realizado estava escolhida, mas ainda não sabia qual turma envolver e qual seria a temática dos textos. Mas assim que as aulas começaram, observei que em uma de minhas turmas havia vários alunos já conhecidos do ano anterior. Estudantes que haviam participado das aulas remotas e/ou presenciais, quando estas retornaram no mês de agosto. Senti, pois, um vínculo maior com esses estudantes e ao longo das aulas perguntei-lhes se se sentiriam motivados a participar de um projeto que envolvesse leituras dinâmicas e diferenciadas. Expliquei-lhes que se tratava de uma pesquisa-ação, ou seja, que aceitando, eles seriam participantes ativos no projeto e que este visava a uma ação de multiletramentos nas aulas de leitura. Nesse sentido, eu os desafiei a serem avaliadores da proposta metodológica de leitura para chegarmos à conclusão de sua aplicabilidade e possíveis contribuições nas aulas. Felizmente, tive boa recepção.

Quanto à temática dos textos, esta deveria fazer parte do repertório e vivências dos estudantes, conforme preconiza a prática situada ou, sob a perspectiva da Aprendizagem por *Design*, o experienciar o conhecido; com o objetivo de despertar seu

engajamento na realização das atividades e discussões posteriores. Assim, iniciei minhas observações sobre suas vivências, suas preferências temáticas, suas dificuldades na disciplina e nas relações interpessoais. Tendo o último item me chamado a atenção pelo testemunho de conflitos entre colegas e entre estudantes e professores, optei por estabelecer como temática conectora dos textos que seriam trabalhados os “conflitos escolares”. Dessa forma, selecionei - e também elaborei - textos ambientados na escola apresentando problemáticas parecidas com as que eu presenciava em sala de aula. As discussões posteriores à leitura giraram em torno dos problemas reais que os estudantes enfrentavam na escola, sempre pensando em formas de mitigar ou resolver as problemáticas.

Ainda sobre as aulas, estas aconteceram na sala de aula dos estudantes e das salas de informática que o colégio dispõe. Uma dessas salas apresenta 20 computadores novos com acesso à internet, mas normalmente nem todos esses computadores estavam em perfeito funcionamento. Na outra, há também 20 computadores, mas a maioria não tem condições de uso. Havia 31 alunos matriculados na turma, mas como a quantidade de computadores disponível não era suficiente, alguns deles realizaram as atividades em dupla, de forma colaborativa. Um dos propósitos da pesquisa é também descrever as possibilidades do trabalho com a proposta metodológica apresentada a partir dos recursos que a escola pública dispõe.

### **2.3 Instrumentos de geração de dados**

Esta pesquisa apresenta os seguintes instrumentos de geração de dados: um diário de campo, duas entrevistas com 26 estudantes, 10 atividades de leitura plugada propostas por mim aos estudantes. Essa variedade de instrumentos nos permite realizar uma triangulação de dados, o que Bortoni-Ricardo (2008, p. 61) explica como “um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”. Podemos ainda, conforme Bortoni-Ricardo (2008), usar a triangulação de dados para combinar perspectivas de diferentes sujeitos envolvidos com a pesquisa.

Temos nesta, a minha perspectiva; enquanto pesquisadora, observadora, autora de textos e de atividades; e há ainda a perspectiva dos estudantes, enquanto sujeitos participantes do estudo, por meio de entrevista, respostas às atividades e autoria de atividades de leitura. Assim, “Ao comparar concordâncias e discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61). Com essas considerações, apresento os instrumentos que geram os dados desta pesquisa.

### **2.3.1 Diário de campo**

O diário de campo foi para mim um grande desafio, pois como condutora de uma pesquisa-ação, minha função não era unicamente a de observadora. Apesar de ter tentado estar atenta aos meus comportamentos e aos dos estudantes, às interações e aos acontecimentos durante as aulas, não era possível registrá-los no momento da experiência porque estava, a todo o momento, envolvida com o processo da leitura, auxiliando os estudantes, sanando dúvidas, transitando entre uma sala de informática e outra para ajudar quem precisasse ou chamando a atenção daqueles que perdiam o foco da atividade.

Mesmo nos momentos de discussão coletiva sobre as leituras, cabia a mim conduzir as reflexões e os questionamentos, propondo-os ou gerenciando-os. Ludke (1986) prevê esta situação ao afirmar que o papel do pesquisador participante e observador do estudo pode inviabilizar as anotações no momento da observação já que a ação compromete a interação com o grupo. Dessa forma, não consegui realizar as anotações no momento da aula, mas sempre busquei fazê-lo o mais breve possível para manter a fidedignidade dos acontecimentos.

No caderno, o qual chamei de diário de campo, registrava o que Bogdan e Biklen (1994, p. 150) denominam como notas de campo: “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Meu diário acompanhou-me ao longo de todo o ano, em todas as aulas porque em qualquer momento de oportunidade registrava o que a memória guardava.

Bogdan e Biklen (1994) ainda pontuam que as notas de campo são também um método de recolha de dados suplementar a outros como a entrevista gravada em áudio. Esta não poderá registrar as expressões faciais e os gestos corporais dos participantes, o estado emocional dos entrevistados e entrevistador, os comentários anteriores e posteriores à entrevista e nem mesmo será capaz de registrar considerações acerca de interrupções, se houver. Por exemplo, em minha primeira entrevista com os estudantes, fomos interrompidos duas vezes. A primeira vez pela chegada de um estudante que estava atrasado para a aula e uma segunda vez pela pedagoga da turma que entrou em sala para fixar no quadro de avisos o cronograma de atividades avaliativas e chamou a atenção de um estudante que estava sem a camiseta da escola. Certamente, essas interrupções afetaram as falas que estavam em construção.

Revisitando meu diário, observei que há anotações de todas as etapas da pesquisa – primeira entrevista, leituras plugadas conduzidas pela professora, discussões sobre os textos, leituras plugadas elaboradas pelos estudantes, segunda entrevista - mas privilegiei mais a descrição dos momentos de discussão após leitura. Procurei descrever como essas interações aconteciam e algumas observações e perguntas realizadas pelos estudantes. De modo geral, as discussões giravam em torno da temática do texto. À guisa de exemplo, segue anotações realizadas sobre uma das leituras, exatamente como está registrado no diário manuscrito:

**Quadro 2:** Excerto do diário de campo

16/08/2022 Leitura de “Extraordinário”, de R. J. Palacio. A turma foi dividida em duas salas de informática. Os estudantes estavam agitados, mas realizaram as atividades de forma satisfatória. Muitos comentaram que já assistiram ao filme. Eu contei que o filme era adaptação do livro e um aluno disse: “O filme é bem melhor que o livro.”. Como o aluno que disse isso havia declarado na entrevista que não gostava de ler, perguntei se já havia lido o livro, no que ele respondeu que “não”. Então perguntei como ele sabia que o filme era melhor que o livro. Ele, rindo, disse: “Porque eu não gosto de ler”. Dessa interação fica evidenciado que para alguns as adaptações cinematográficas são uma forma de ter contato com histórias literárias.

Na discussão, vários alunos contaram já terem sofrido bullying. Mostrei a eles a nuvem de palavras formada na atividade. A pergunta motivadora foi: “Como é August Pulman?”

A nuvem de palavras mostrou que muitos escreveram que August é diferente. Este adjetivo ficou mais destacado na nuvem, no entanto o que mais chamou a atenção deles foi a expressão “menino com rosto deformado”. Perguntei por que chamava a atenção. Um aluno respondeu: “Porque é forte, é feio”. Os demais colegas concordaram. Tentei fazer uma fala com eles para desconstruir a ideia de “deformado” que passou pela cabeça de um deles, o que escreveu. Também perguntei aos que escreveram “diferente”, o porquê de tal definição. Uma estudante respondeu que “Auggie é diferente porque tem uma síndrome, mas é igual a todas as crianças da sua idade.”. Então, eu mostrei novamente o vídeo que mostra Auggie brincando para reforçar a ideia de que ele é uma criança igual a outras e deve ser tratado com respeito e carinho. Por fim, conversamos sobre formas de minimizar os casos de bullying e os alunos enfatizaram a importância da empatia.

Fonte: A autora

Conforme as anotações acima, meu diário tornou-se um descritivo das aulas. As análises sobre os acontecimentos e sobre o escrito me pego fazendo neste momento de releitura e elas são em relação aos estudantes e sobre a minha própria prática docente. Por exemplo, em relação aos alunos, um trecho do relato mostra que um estudante faz uma comparação entre dois produtos culturais mesmo sem ter tido contato com um deles – ou talvez com os dois, pois não pergunto se ele assistiu ao filme -, mas baseado apenas em suas preferências, nesse caso “não gostar de ler”. Ou seja, se ele não gosta de ler, em sua perspectiva, o filme sempre será melhor do que o livro. Quanto a minha prática professoral, um ponto que me chama a atenção é o objetivo explicitado ao mostrar aos alunos o vídeo do personagem do filme brincando.

Quando estabeleço que meu objetivo é reforçar a ideia de que Auggie é uma criança igual a outras, estou guiando uma construção de sentido. Essa prática é comum na proposta didática que apresento, no entanto é necessário que haja espaço, incentivo e respeito a outras construções que emergem do texto e das reflexões posteriores à leitura. Nesse sentido, minha conduta não foi a de afirmar que o adjetivo “diferente”, associado ao personagem, estava errado, mas perguntar o porquê desse ponto de vista. A resposta dada pela estudante esclarece que, em sua interpretação, a palavra

“diferente” não estava vinculada a algum preconceito, mas à constatação de que o personagem possui uma especificidade.

### **2.3.2 A ação prática de leitura plugada**

Um dos objetivos específicos deste trabalho é definir o conceito de leitura colaborativa plugada, visto ser uma proposta metodológica de leitura sem precedentes em trabalhos acadêmicos. A proposta foi elaborada em 2020, época de aulas remotas, como uma forma de promover práticas de leitura no ambiente virtual

A proposta da Leitura Colaborativa Plugada veio da necessidade de adaptação de metodologias e de procedimentos didático-pedagógicos com suporte em ferramentas digitais que impulsionaram o contato dos estudantes com a leitura. Em tempos de pandemia, decorrente da Covid-19, o distanciamento social (físico) foi uma exigência da circunstância da qual estamos ainda submetidos, tornando as aulas remotas um meio seguro de interação dos estudantes com seus professores e, claro, do contato com conhecimento mediado (SANTOS; CIRINO, 2021, s/p).

A proposta metodológica consiste na apresentação paulatina de um texto por meio de formulário *on-line*. A revelação do texto é feita aos poucos para estimular os leitores a interagir com o que está sendo lido; para tanto, o professor formula questões que levam o estudante a refletir sobre o que lhe foi apresentado e prever os fatos/acontecimentos/ações que ainda serão reveladas.

Para esse procedimento de leitura, podem ser escolhidos textos literários ou não, mas de curta extensão, como notícia, conto, crônica, relato de memória, capítulo de romance, caso ou outros. Seguindo as etapas sugeridas por Brakling (2012), os questionamentos iniciais são de ativação de repertório do estudante em relação à tema, autor, gênero, contextos gerais de produção; a segunda etapa refere-se aos questionamentos sobre a materialidade do texto, recuperação de informações, levantamento de hipóteses; na terceira etapa, chega-se à verificação das hipóteses finais, reconhece-se os valores veiculados no texto, estabelece-se diálogo com outros textos. Alinhando a referida proposta à Base Nacional Comum Curricular, as problemáticas inseridas ao longo do texto terão o objetivo de trabalhar habilidades relacionadas a práticas de leitura descritas no documento para a etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Enquanto proposta metodológica sob a perspectiva dos multiletramentos, a leitura colaborativa plugada privilegia as múltiplas linguagens, por isso foram inseridos sons, imagens, vídeos e formatação de texto junto ao texto verbal. É importante ressaltar que os elementos listados não foram usados ao longo da leitura como objetos decorativos ou de mera distração, mas foram inseridos a partir de um trabalho dialógico que eu, como professora/pesquisadora, estabeleci com os textos verbais.

Nessa perspectiva, os elementos multissemióticos foram usados para reforçar sentidos do texto, para ampliar esses sentidos, propondo reflexões ou para estabelecer intertextualidade, ou seja, as linguagens se complementam, pois, conforme Santaella (2012), nessa composição, todas as semioses envolvidas na leitura são fundamentais para a compreensão do texto. Enquanto práticas de novos letramentos; ao longo da leitura, os estudantes realizaram pesquisas e foram direcionados a plataformas digitais, como *mentimeter*, *jamboard*, *padlet* para desenvolver trabalho colaborativo com os colegas em relação ao texto que estava sendo lido.

Realizamos 10 leituras de diferentes textos, entre eles 3 de minha autoria no formato de conto. Cada leitura foi realizada no período de uma hora-aula, ou seja, 50 minutos. Após a leitura, ao longo de mais uma hora-aula, os estudantes eram convidados a participar de uma roda de conversa sobre o texto lido. Nestes momentos, eram levantadas questões para que os estudantes expusessem sua opinião sobre a forma como o texto havia sido apresentado, o tema e as atividades desenvolvidas ao longo da leitura (multissemiose, práticas de novos letramentos).

Conforme já citado, a escolha dos textos se deu pelo critério de temática: conflitos comuns em ambiente escolar. Portanto, todos os textos (ou fragmentos) são ambientados em uma instituição de ensino ou fazem referência a essa, descrevendo uma problemática entre educandos ou profissionais da escola. A temática foi abordada também com o intuito de mobilizar reflexões e intervenções nas questões apresentadas pelos textos e que podem fazer parte do dia a dia escolar dos estudantes. Ao todo, foram trabalhadas 20 horas-aulas de leitura e discussão sobre os textos e mais 10 horas-aulas foram destinadas à produção de uma leitura colaborativa plugada, por parte dos estudantes.

Segue quadro descritivo e datas das leituras realizadas nas aulas.

**Quadro 3:** Descrição das leituras e atividades de discussão

<b>Leitura</b>	<b>Descrição</b>	<b>Hora-aula</b>	<b>Cronograma</b>
Conto interativo elaborado pela professora/pesquisadora, intitulado “O sumiço do livro de Português”	O texto aborda a questão de pequenos furtos que ocorrem em sala de aula. Visando uma interação maior com os leitores, os nomes dos personagens correspondem aos nomes dos estudantes. Foram elaboradas diferentes rotas de leitura para se chegar ao desfecho da história. Essas rotas são abertas a partir das escolhas dos estudantes no momento da leitura.	1 hora-aula	09/08/2022
Discussão sobre a leitura	Roda de conversa com os estudantes para discussão sobre o texto lido, sobre a forma como foi apresentado, sobre o tema abordado no conto e sobre formas de minimizar os casos de furtos em sala de aula.	1 hora-aula	09/08/2022
Fragmento do romance “Extraordinário”, de R. J. Palacio	O romance aborda a temática do <i>bullying</i> .	1 hora-aula	16/08/2022
Discussão sobre a leitura	Roda de conversa com os estudantes para discussão sobre o texto lido, sobre a forma como foi apresentado, sobre o tema abordado no romance e sobre formas de minimizar as ocorrências de <i>bullying</i> na escola.	1 hora-aula	16/08/2022
Fragmentos da novela “A face oculta”, de Maria Tereza Maldonado	A novela aborda a temática do <i>cyberbullying</i> .	1 hora-aula	23/08/2022
Discussão sobre a leitura	Roda de conversa com os estudantes para discussão sobre o texto lido, sobre a forma como foi apresentado, sobre o tema abordado na novela e sobre as formas de se proteger de ataques no mundo virtual.	1 hora-aula	23/08/2022
Crônica “O último trago”, de Leo Cunha	O texto dá abertura para discussão sobre aceitação em grupos.	1 hora-aula	30/08/2022
Discussão sobre a leitura	Roda de conversa com os estudantes para discussão sobre o texto lido, sobre a forma como foi apresentado, sobre o tema abordado na crônica e sobre aceitação em grupos.	1 hora-aula	30/08/2022

Conto interativo elaborado pela professora/pesquisadora, intitulado "Minecraft: o Império Lacerda".	O texto aborda brigas entre grupos/tribos de estudantes por espaços da escola. Visando uma interação maior com os leitores, os nomes dos personagens correspondem aos nomes dos estudantes. Há diferentes rotas de leitura para se chegar ao desfecho da história. Essas rotas são abertas a partir das escolhas dos estudantes no momento da leitura.	1 hora-aula	06/09/2022
Discussão sobre a leitura	Roda de conversa com os estudantes para discussão sobre o texto lido, sobre a forma como foi apresentado, sobre o tema abordado no conto e sobre formas de minimizar brigas entre grupos de estudantes.	1 hora-aula	06/09/2022
Fragmentos do romance "Crescer é perigoso", de Marcia Kupstas	O romance aborda várias problemáticas relacionadas à adolescência e à escola, entre elas o preconceito racial. Selecionei fragmentos em que estudantes são vítimas de preconceito dentro da escola.	1 hora- aula	13/09/2022
Discussão sobre a leitura	Roda de conversa com os estudantes para discussão sobre o texto lido, sobre a forma como foi apresentado, sobre o tema abordado no romance e sobre as formas de minimizar as ocorrências de preconceito racial na escola.	1 hora –aula	13/09/2022
Fragmento de "O Diário de Anne Frank"	Seleção de fragmentos da obra em que Anne relata conflitos entre ela e o professor de Matemática devido ao fato da menina conversar muito em sala de aula.	1 hora-aula	20/09/2022
Discussão sobre a leitura	Roda de conversa com os estudantes para discussão sobre o texto lido, sobre a forma como foi apresentado, sobre a biografia de Anne Frank (de conhecimento alguns dos estudantes por ter sido trabalhado no ano anterior), sobre o tema abordado no fragmento e sobre formas de minimizar conflitos entre estudantes e professores.	1 hora-aula	20/09/2022
Fragmentos do romance "Amália, a Espantalha", de Majori Claro	A história toca em situações de bullying e aceitação de si mesmo.	1 hora-aula	27/09/2022
Discussão sobre a leitura	Roda de conversa com os estudantes para discussão sobre o texto lido, sobre a forma como foi apresentado, sobre o tema abordado no romance e sobre formas de promover a aceitação de si mesmo.	1 hora-aula	27/09/2022

Reportagem: "Retomada das aulas presenciais acirra a violência nas escolas. O que fazer para superá-la?", Carta Capital	A reportagem apresenta casos recentes (pós-pandemia) de violência em escolas.	1 hora-aula	04/10/2022
Discussão sobre a leitura	Roda de conversa com os estudantes para discussão sobre o texto lido, sobre a forma como foi apresentado, sobre o tema abordado na reportagem e sobre formas de minimizar as ocorrências de brigas ou qualquer tipo de violência na escola.	1 hora-aula	04/10/2022
Conto interativo elaborado pela professora/pesquisadora, intitulado "7ºD em... casos policiais".	O texto apresenta várias histórias curtas de casos policiais, contendo enigmas para os leitores. Essas histórias estão dentro de uma outra, cujo objetivo é levar à reflexão sobre a disciplina em sala de aula. Visando uma interação maior com os leitores, os nomes dos personagens correspondem aos nomes dos estudantes.	1 hora-aula	11/10/2022
Discussão sobre a leitura	Roda de conversa com os estudantes para discussão sobre o texto lido, sobre a forma como foi apresentado, sobre o tema abordado no conto e sobre formas de promover o bom relacionamento entre todas as pessoas que estão na escola.	1 hora-aula	11/10/2022

Fonte: A autora

As tarefas realizadas ao longo das leituras pelos estudantes/participantes foram analisadas para verificar a interação deles com os textos. Algumas dessas atividades foram fotografadas e anexadas a esta dissertação.

### 2.3.3 Entrevista explícitação/semiestruturada

Neste trabalho, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, uma antes da aplicação do projeto e outra após o término dos trabalhos. Nos dois momentos, os estudantes/participantes foram organizados em grupos focais de cinco integrantes. Como os participantes tinham total liberdade de recusar a participação em qualquer etapa da pesquisa e eram informados disso, dois estudantes não quiseram participar da primeira entrevista. Já na segunda, um(a) deles(as) aceitou ser entrevistado(a). Para

que a dinâmica da entrevista pudesse acontecer, contei com o auxílio de uma colega professora que ficou responsável pelos demais estudantes que aguardavam serem chamados para a entrevista.

A princípio, planejei usar 2 horas-aulas para realizar as duas entrevistas com todos os participantes, mas foram necessárias 4 horas-aulas para concluir a atividade.

A primeira entrevista contou com 9 perguntas organizadas em 3 eixos importantes para mim na construção do projeto:

**Quadro 5:** Primeira entrevista realizada com os estudantes

<b>1º EIXO: CONHECER A RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM A LEITURA:</b>	<b>2º EIXO: CONHECER A RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM LEITURAS DIGITAIS:</b>	<b>3º EIXO: CONHECER AS SUGESTÕES QUE OS ESTUDANTES TÊM PARA AS AULAS DE LEITURA:</b>
<p>1. Você gosta de ler textos literários, como conto e romance; ou não literários, como notícia e reportagem?</p> <p>2. Qual seu gênero textual preferido para leitura?</p> <p>3. Quais temáticas costumam despertar seu interesse?</p>	<p>4. Qual suporte você mais utiliza para leitura: livro físico de literatura, livro físico didático, jornal impresso, celular, computador?</p> <p>5. Você pode indicar o motivo para essa preferência? Ou seja, por que suas leituras se realizam prioritariamente por meio desse suporte?</p> <p>6. Você já leu um livro interativo impresso ou digital?</p> <p>7. Você costuma explorar o ciberespaço; utilizando, por exemplo, redes sociais, blogs, sites, aplicativos? Se sim, você consegue estabelecer diferenças entre a linguagem de um texto impresso e a linguagem de textos digitais?</p> <p>8. Você conhece a Leitura Colaborativa Plugada?</p>	<p>9. Por fim, quais são suas sugestões para as aulas de leitura no componente de Língua Portuguesa?</p>

Fonte: A autora.

A princípio, elaborei as questões para aplicá-las como questionário de caráter qualitativo, mas também quantitativo, porque algumas questões me dão dimensões numéricas sobre a relação dos meus estudantes do sétimo ano D e a leitura, por exemplo, a quantidade de estudantes que gostam de ler, a quantidade que responde

não gostar; o número de alunos que prefere contos, o número que prefere histórias em quadrinhos.

No entanto, analisando vantagens e desvantagens entre o questionário e a entrevista, meu orientador desafiou-me a realizar uma entrevista como ponto de partida dos dados da pesquisa, ancorado em consideração de Maia (2020) sobre este método permitir um detalhamento maior das respostas, gerando uma obtenção de dados mais abrangente.

Já um ponto desfavorável da entrevista em relação ao questionário pode ser a inibição dos entrevistados. A entrevista tende a deixar os respondentes mais nervosos, pois há uma necessidade de elaboração de respostas de forma oral, diferente de respostas por escrito, que podem ser apagadas, refeitas e enviadas na versão que o respondente considerar melhor. No caso da entrevista em grupo, ainda pode haver o constrangimento de estar respondendo questões em frente a outras pessoas.

Maia (2020) pontua que no questionário há menor inibição pelo fato do anonimato. Mas para tranquilizar meus estudantes e não deixá-los tão nervosos nesse momento, enfatizei que eles não estavam sendo avaliados, ou seja, não havia certo ou errado nas respostas e que eu precisava apenas saber como era a relação deles com a leitura. Deixei-os à vontade para se recusar a participar da entrevista, caso esta os constrangesse. Dois estudantes optaram por não participar.

Conforme previsto, a maioria dos alunos estavam nervosos e a reação física dessa sensação eram as risadas constantes ao longo da entrevista. Preciso aqui expor que também estava bastante nervosa no início por causa de vários medos: celular não captar a voz dos alunos, o aparelho não armazenar todos os áudios, os estudantes não se comportarem com a minha colega que, fazendo-me um favor, estava com eles. Esses medos foram se desfazendo ao longo da entrevista e pude conduzi-la bem. Quanto aos alunos, eles também iam se acalmando conforme os primeiros colegas respondiam.

Sobre o detalhamento maior nas respostas de entrevista observado por Maia (2020), em minha prática, percebi que ele acontece devido a intervenções do entrevistador que, ao não compreender bem uma resposta, pede para que o entrevistado reformule de outra forma ou explique um pouco mais. O entrevistador pode

também pontuar casos de incoerência nas respostas no momento em que elas são dadas para se tentar chegar a melhor compreensão. Nesta primeira entrevista, pude fazer algumas considerações em relação a respostas que considerei contraditórias, principalmente em relação à primeira pergunta.

Dos 26 respondentes, 8 entrevistados declararam não gostar de ler, mas quando perguntava sobre um gênero textual preferido, eles respondiam. Eu, então, via-me na necessidade de questionar novamente se eles realmente não gostavam de ler. Sete deles reconsideraram a afirmação anterior e disseram que sim, apenas um continuou afirmando que não gostava de ler nada. Esta é uma questão bastante complexa e não achei interessante discorrer no momento da entrevista sobre o que é leitura, sobre as práticas de leitura que realizamos diariamente e que certamente todos gostam, como saber ler uma mensagem de um amigo ou uma receita culinária. Deixei que as respostas deles viessem da interpretação de leitura que eles tinham.

Uma segunda observação sobre as intervenções que o entrevistador pode fazer no momento da entrevista diz respeito à situação em que o entrevistado emite uma dúvida. No caso desta entrevista, poucos alunos sabiam responder à pergunta sobre preferência de gênero textual, por desconhecerem o conceito. A maioria apontava categorias como terror, ação ou aventura, o que eu considerei como tema. Ao ler a questão, eu geralmente já apontava alguns exemplos: histórias curtas, como conto; histórias longas, como romance; história em quadrinhos. Tal ação pode induzir a uma resposta, mas a intenção era apenas a de fornecer exemplos para que eles elaborassem a sua própria resposta.

Quanto à segunda entrevista, esta aconteceu após a vivência das leituras. O roteiro se deu da seguinte forma.

**Quadro 6:** Segunda entrevista realizada com os estudantes

<p><b>1º EIXO: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO FORMATO DA LEITURA PLUGADA</b></p>	<p><b>2º EIXO: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS TEMÁTICAS ABORDADAS NOS TEXTOS</b></p>	<p><b>3º EIXO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE APLICAÇÃO DO APRENDIZADO</b></p>
---	--	---

<p>1. Você já havia vivenciado uma leitura interativa por meio de formulário <i>on-line</i>?</p> <p>2. O que achou das práticas de leitura desenvolvidas ao longo deste semestre?</p> <p>3. Você prefere ler textos impressos ou por meio de dispositivo eletrônico?</p> <p>4. Na maioria das leituras, você conseguiu compreender a associação do texto verbal, das imagens, dos vídeos e das músicas?</p> <p>5. Algumas atividades inseridas junto aos textos exigiam que você acessasse aplicativos, que fizesse buscas na internet. Você teve dificuldades em realizar essas atividades? Por quê?</p>	<p>6. Conforme conversado em sala de aula com todos os colegas, os textos trabalhados na leitura tinham uma temática em comum: os conflitos que surgem no ambiente escolar. Como você se sentiu em relação aos textos lidos? Algum deles tratava de situações vivenciadas ou vistas por você na escola?</p> <p>7. Você participou das conversas que ocorreram após as leituras? Considerou importante abordar os temas em aula? Por quê?</p>	<p>8. Quanto à sua produção de Leitura Colaborativa Plugada, faça um relato de como foi o processo percorrido por você para elaborar a atividade de leitura. Conte quais foram seus maiores desafios, dificuldades, se gostou do resultado final.</p> <p>9. Você leu as leituras elaboradas pelos colegas? Acha importante esta troca de atividades? Por quê?</p>
---	--	---

Fonte: A autora

Como a primeira entrevista, a segunda também só pôde ser realizada porque minha colega professora conduziu com meus estudantes atividades previamente planejadas por mim. Nesta, os alunos já estavam familiarizados com a dinâmica e a entrevista correu com bastante naturalidade. As perguntas, conforme apresentado, estão embasadas em três eixos com o objetivo de verificar a percepção dos estudantes em relação às leituras realizadas, às temáticas abordadas e às práticas de leitura que eles desenvolveram.

Enquanto a primeira entrevista me levou a conhecer a relação dos meus alunos com a leitura, o que me ajudou a selecionar os textos e elaborar as leituras de autoria própria, a segunda entrevista está relacionada a um dos objetivos específicos deste projeto: analisar as contribuições da Leitura Colaborativa Plugada como prática de ensino sob a perspectiva dos multiletramentos.

## 2.4 Aspectos éticos da pesquisa

Primeiramente, apresentei o projeto à direção do Colégio Estadual Antônio Lacerda Braga, pedindo autorização para desenvolvê-lo em uma de minhas turmas. Após a aceitação da escola, iniciei o processo de submissão à Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná (Seed), a qual só emite o parecer favorável após o projeto ser aprovado no Comitê de Ética da Universidade. Iniciei, portanto, o processo no Comitê de Ética do Setor de Saúde da UFPR.

Após aprovação do comitê, fiz uma reunião com os estudantes da turma que eu desejava envolver no projeto. Expliquei o motivo do estudo, seus objetivos, a metodologia que seria desenvolvida e esclareci qual seria o papel deles em relação ao projeto. Reforcei a informação de que suas identidades seriam mantidas em sigilo e havia a possibilidade de se retirar da pesquisa, enquanto sujeito dela participante, em qualquer momento, livre de qualquer ônus. Diante do exposto, todos os estudantes da turma, na época 31 alunos entre 12 e 14 anos<sup>7</sup>, aceitaram participar da pesquisa.

Após essa etapa, enviei, por meio dos estudantes, o TCLE para conhecimento dos pais sobre a pesquisa e sequente assinatura. 28 termos retornaram assinados. Todos os estudantes matriculados na turma realizaram as atividades de leitura, por livre vontade, mas tomei o cuidado de analisar somente os dados daqueles que entregaram o documento assinado pelo responsável. Também li e entreguei o TALE para assinatura dos alunos, haja vista todos serem menores de 18 anos.

O material obtido para este estudo - áudios, atividades digitais, fotos - foi utilizado unicamente para esta pesquisa e será armazenado pelo período de cinco anos em meu drive. Após o prazo de 5 anos do término da pesquisa, todos esses materiais serão destruídos, conforme prevê as resoluções 441/2011, 466/2012 e 510/2016.

Importante informar também que a dissertação deste projeto estará disponível em arquivo público da Universidade para consulta a todos que possam se interessar pelo objeto de estudo.

---

<sup>7</sup> Ao longo do segundo trimestre, outros alunos foram matriculados na turma. Estes realizaram as atividades como os demais estudantes, mas não os inseri na pesquisa devido ao fato de não terem acompanhado o estudo desde seu início.

## **2.5 Apresentação e síntese do *corpus***

Esta pesquisa desenvolveu como instrumentos de geração de dados 2 entrevistas, leituras com atividades realizadas em formulário *on-line* e um diário de campo. As entrevistas foram respondidas por 26 estudantes. Foram aplicadas 10 leituras colaborativas plugadas, que geraram 231 formulários com respostas. E há ainda 11 leituras realizadas pelos estudantes, que por sua vez geraram 34 formulários de resposta.

No sentido de atingir os demais objetivos elencados neste trabalho, analisaremos o diário de campo, as entrevistas, as atividades propostas por mim, assim como as respostas dos estudantes em relação a essas atividades. No entanto, devido à grande quantidade de material produzido, estabelecemos critérios de seleção, segundo descrito no capítulo seguinte, que tratará da análise dos dados.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(FREIRE, 1996)

Academicamente, neste capítulo, organizado em três seções, é apresentada a análise dos dados gerados na pesquisa. Mas prefiro descrevê-lo numa perspectiva freireana, segundo a qual é descrito o processo da busca. A busca pelo ensinar e aprender de forma mútua, e também a busca pelas respostas às perguntas de pesquisa. Assim, pois, na primeira seção, apresento os dados gerados pela primeira entrevista por meio de gráficos e transcrição de falas. Esta parte do trabalho antecede as leituras e responde à primeira pergunta de pesquisa: Qual a relação dos meus estudantes com a leitura? A resposta a essa questão atende ao segundo objetivo de pesquisa e foi importante para traçar o perfil de leitores dos meus alunos, o que me ajudou na elaboração das leituras.

Na segunda seção, descrevo cada etapa de duas leituras elaboradas sob a perspectiva dos multiletramentos. As leituras foram feitas em formulário *on-line*, portanto para poder apresentá-las, eu baixei em formato pdf e para fazer edição, corte nas laterais e inserir tarja nos nomes dos alunos, usei o programa *Publisher*. A análise privilegia a multissemiótica na composição das leituras, o embasamento teórico das atividades propostas e ainda a interação dos estudantes com algumas tarefas. Essa seção visa atender aos objetivos específicos: elaborar uma sequência de aulas para aplicar práticas de leitura colaborativa plugada sob a perspectiva dos multiletramentos e analisar as práticas de leitura colaborativa plugada sob a perspectiva dos multiletramentos.

Na terceira seção, apresento o resultado da segunda entrevista. Nesta parte do trabalho, a percepção dos meus alunos em relação ao projeto fica mais evidente, mas ainda há a minha percepção enquanto professora e pesquisadora ao analisar suas respostas. Intercalo também fragmentos do diário de campo que possam acrescentar à análise proposta. A partir desses dados, somado às leituras, pretendo responder a

última questão de pesquisa e chegar ao objetivo geral: avaliar as contribuições da leitura colaborativa plugada como prática de ensino sob a perspectiva dos multiletramentos.

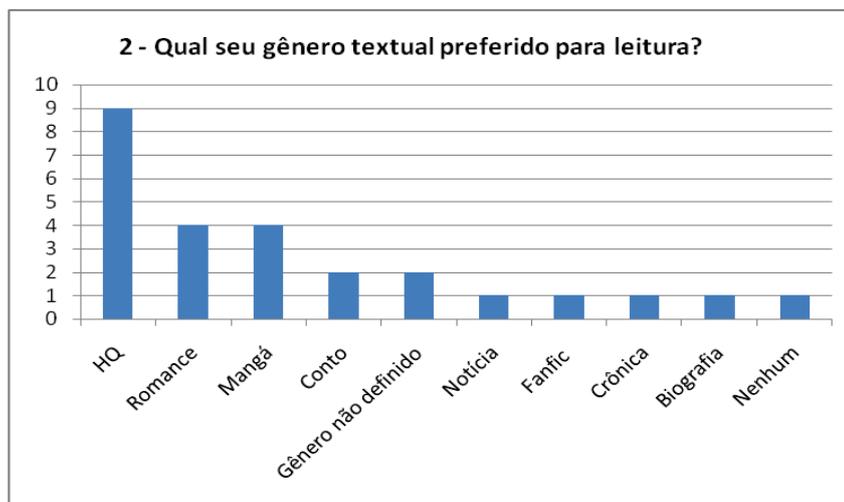
### 3.1 A primeira entrevista

A primeira entrevista teve o objetivo de analisar a relação dos meus estudantes com a leitura. Se consideram gostar de leitura ou não, quais gêneros mais despertam o interesse, se são acostumados a realizar leitura pela internet, quais as sugestões de atividades para as aulas de leitura, entre outras questões. A pesquisa contou com 28 participantes, mas a primeira entrevista teve 26 entrevistados, pois 2 estudantes não quiseram participar desta dinâmica. A entrevista foi organizada em três eixos. Seguem os gráficos do 1º: conhecer a relação dos estudantes com a leitura.

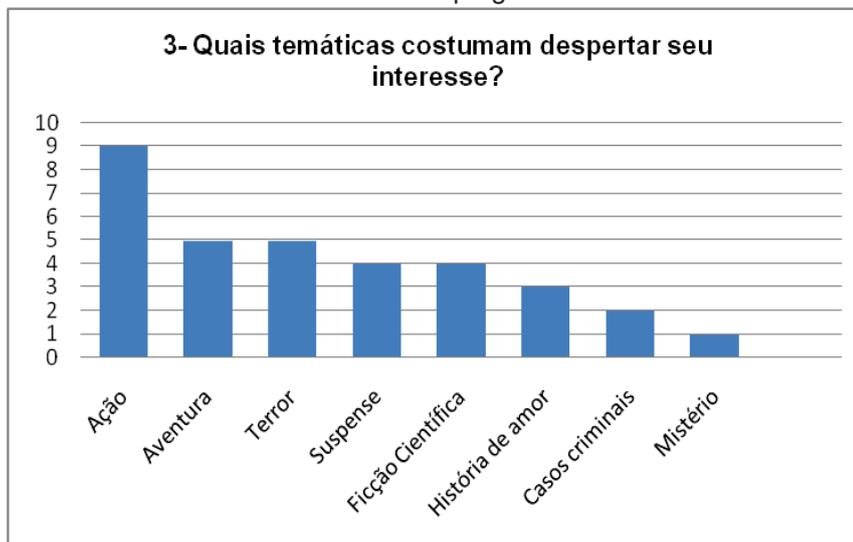
**Gráfico 1:** Primeira pergunta da entrevista.



Fonte: A autora

**Gráfico 2:** Segunda pergunta da entrevista.

Fonte: A autora

**Gráfico 3:** Terceira pergunta da entrevista

Fonte: A autora

Minha primeira pergunta é direta e visa expor a opinião dos entrevistados em relação ao gosto pela leitura. Mas que leitura é essa? Na pergunta, eu cito o conto, romance, notícia e reportagem; gêneros textuais escolarizados, tradicionais e, geralmente, associados a um livro ou à folha de papel. Tais gêneros provavelmente tragam à memória dos estudantes práticas de leitura realizadas na escola e as respostas podem revelar sua percepção sobre essas práticas.

Conforme apresentado no gráfico, dos 26 entrevistados, apenas 10 têm convicção de que gostam de ler. Oito responderam que não gostam, mas ao responderem sobre o gênero textual preferido, eu reformulava a primeira pergunta, porque me parecia contraditório ter um gênero preferido e não gostar de ler. Sete deles reconsideraram a afirmação, ainda sim, optei por apresentar no gráfico a primeira resposta dada pelos estudantes. Acredito que essa resposta imediata é importante para refletirmos sobre concepções de leitura que os estudantes constroem. Talvez sua primeira impressão sobre o ato de ler esteja relacionado a algo chato ou necessário para tirar nota na escola.

Para mim, enquanto professora, as respostas negativas em entrevista já eram notáveis nas aulas de leitura. Seja fazendo uma pré-seleção e levando livros para a sala de aula, seja levando os alunos à biblioteca para uma opção maior de livros, o que percebia era o pouco interesse de uma parte deles pela leitura. Nesse cenário, meu objetivo era sempre engajar os estudantes, fazendo contação de histórias, propondo leitura em voz alta, dramatizada, silenciosa... Alguns métodos tinham mais resultado, dependendo da turma e dependendo do texto.

A princípio a leitura em formato digital era mais uma tentativa de despertar o interesse deles, mesclando esses gêneros escolarizados a outros do ciberespaço e promovendo interação entre leitor e texto com atividades ao longo da leitura. Nesse sentido, minha percepção durante as aulas é que houve um envolvimento da maioria dos estudantes com as leituras, evidenciado pela atenção aos textos, pelas atividades realizadas e pelas discussões sobre as temáticas abordadas.

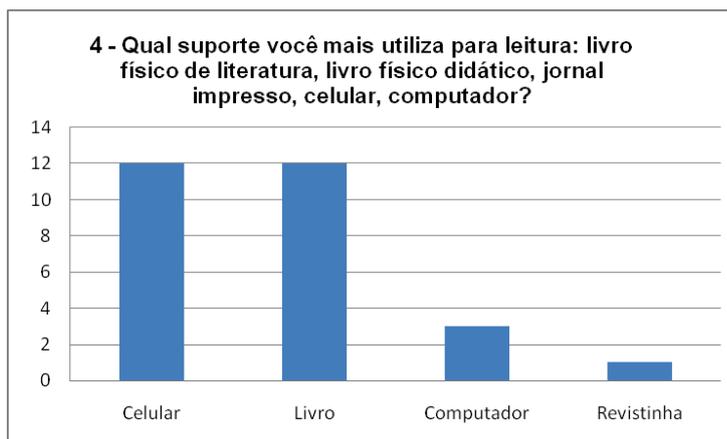
Na segunda questão, perguntei sobre o gênero textual que eles mais gostavam. Vários alunos não lembravam o conceito, por isso algumas vezes eu tive que oferecer exemplos de gêneros para que eles pudessem construir a resposta. O HQ teve mais citações e mostra como as histórias em quadrinhos continuam populares e podem ser exploradas em projetos de leitura de textos multissemióticos.

A terceira questão é sobre as temáticas que mais despertam o interesse deles. Nas respostas prevaleceram categorias de literatura, como ação, aventura, suspense e casos criminais. Nos textos elaborados por mim para o projeto, tentei contemplar os

movimentos que derivam dessas categorias na tentativa de tornar a leitura mais atrativa para meu público-alvo.

Sobre o segundo eixo da entrevista, meu objetivo era conhecer a relação dos estudantes com leituras digitais. Cinco perguntas estão em gráfico.

**Gráfico 4:** Quarta pergunta da entrevista



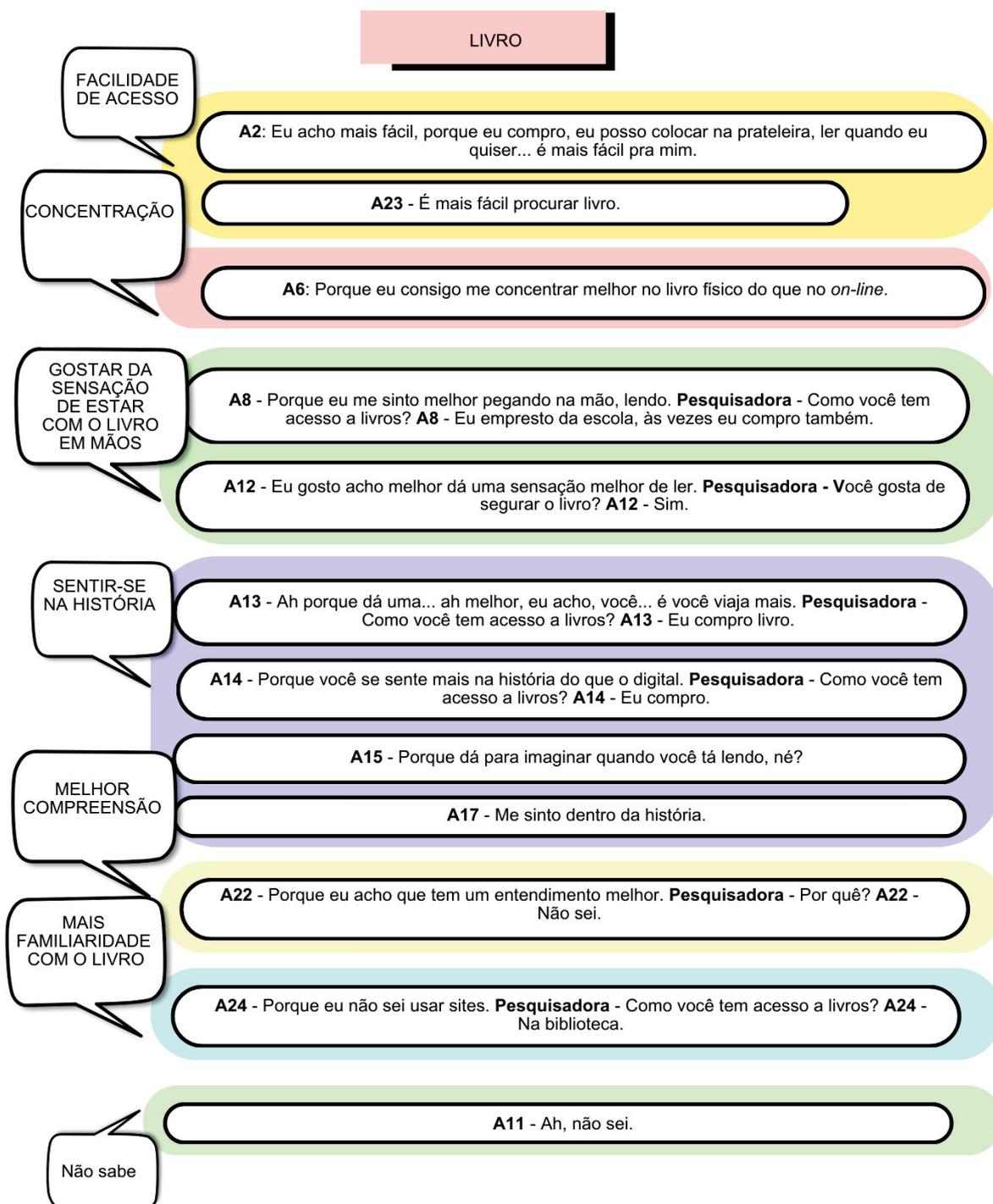
Fonte: A autora

Nesta pesquisa, o conceito leitura não está restrito à literatura, mas desde a primeira resposta dos estudantes, é possível constatar a preferência deles pelos textos literários, por isso talvez o livro didático não tenha sido citado. As respostas à questão 4 revelam que os suportes mais usados pelos alunos para leitura são o livro físico de literatura e o celular, na mesma proporção. Esse dado é significativo porque revela que cada suporte é importante, ou seja, usar o celular para se informar nas redes sociais, ler um arquivo em pdf ou uma fanfic não exclui a leitura pelo livro, principalmente a literária. Assim, pensando em investimento em ambientes escolares, a construção de salas de informática modernas e bem equipadas é tão importante quanto a manutenção de uma biblioteca acolhedora e atrativa, com diversidade de títulos.

Na questão 5, eu peço para que os estudantes indiquem o motivo para essa preferência, ou seja, por que suas leituras se realizam prioritariamente por meio do suporte citado. Nesse ponto, considero interessante apresentar a transcrição com as respostas em figura para melhor visualização. Os estudantes estão identificados pela letra A (aluno) e numeração. Início com as respostas daqueles que usam o livro de literatura como principal suporte de leitura.

**Figura 2:** Livro de literatura como principal suporte de leitura

5. VOCÊ PODE INDICAR O MOTIVO PARA ESSA PREFERÊNCIA? OU SEJA, POR QUE SUAS LEITURAS SE REALIZAM PRIORITARIAMENTE POR MEIO DESSE SUPORTE?



Fonte: A autora

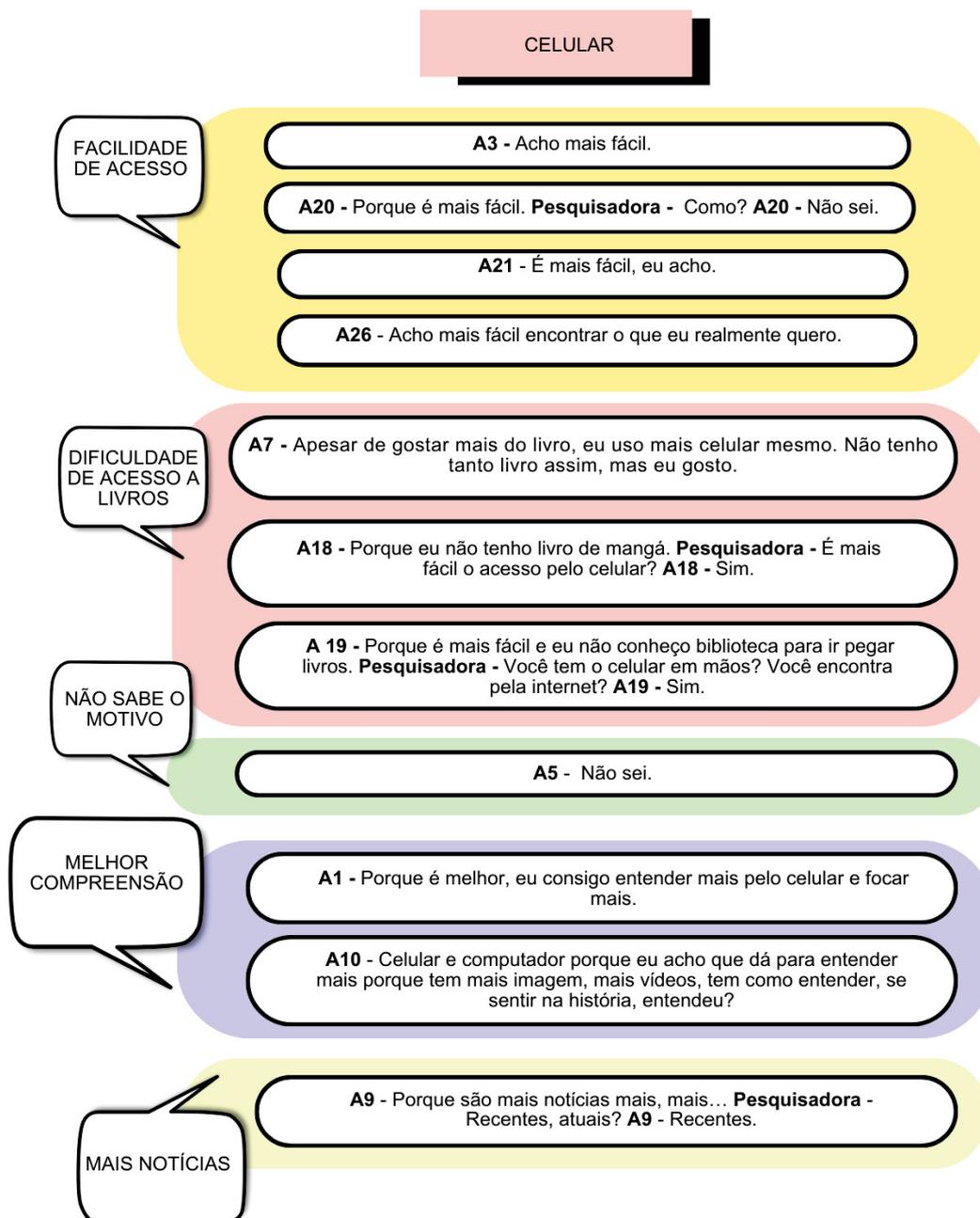
Agrupei as respostas por menções parecidas. Dois estudantes citaram a facilidade de ter acesso a livros. Um respondeu se concentrar melhor com o suporte. Dois gostam da sensação de estar com o livro em mãos, como afirma o(a) estudante A8, “porque eu me sinto melhor pegando na mão”. Quatro estudantes conseguem se imaginar na história ou, conforme o(a) aluno(a) A13, “você viaja mais”. Apesar de não saber explicar por que, o(a) estudante A22 respondeu que “tem um entendimento melhor”, enquanto o(a) aluno(a) A24 afirma não saber usar *sites*. Provavelmente o(a) estudante não tem acesso a celular. Ainda houve um(a) estudante que não soube justificar o motivo de sua preferência.

O(a) segundo(a) entrevistado(a) afirmou comprar livros, considerei que esse era também um dado importante, por isso para quatro estudantes, acrescentei a pergunta “Como você tem acesso a livros?”. Três responderam que compram, um deles compra e empresta e um disse que empresta. As respostas revelam o interesse dos estudantes pelo livro, por isso a importância de políticas públicas que facilitem o acesso ao suporte.

O celular também foi bastante citado pelos(as) estudantes. Da mesma forma, apresento a transcrição das falas a seguir.

**Figura 3:** Celular como principal suporte de leitura

5. VOCÊ PODE INDICAR O MOTIVO PARA ESSA PREFERÊNCIA? OU SEJA, POR QUE SUAS LEITURAS SE REALIZAM PRIORITARIAMENTE POR MEIO DESSE SUPORTE?



Fonte: A autora

Analisando as respostas, observamos que a facilidade de acesso à leitura por meio do celular é o principal motivo de escolha pelo suporte. Aos que revelam dificuldade em ter acesso a livros, também fica subentendida a facilidade em usar o

celular. Conforme o questionamento que faço em uma das entrevistas, provavelmente essa facilidade em usar o celular se justifica pelo fato dos adolescentes terem acesso ao aparelho e mesmo à internet, seja com plano de operadora ou em casa e em espaços públicos com *wi-fi*. É inegável a facilidade de poder pesquisar o que se deseja ler, seja notícia, *fanfic*, posts, biografia, poema e outros gêneros em um aparelho que está em suas mãos a maior parte do tempo, não é necessário se deslocar a algum lugar ou gastar dinheiro com compras. Um dos(as) estudantes chega a afirmar que prefere o livro para realizar a leitura, mas acaba usando o celular por não ter muitos livros. Outro(a) afirma não ter livros de mangá, seu gênero preferido, e também usa o celular.

A capacidade de entender melhor o texto virtual também é citada e o fato da internet oferecer acesso às notícias mais recentes. Essa resposta foi dada pelo(a) estudante que afirmou gostar de ler casos criminais da vida real.

Como já havia relatado, quando um(a) estudante respondia que não gostava de ler, eu costumava refazer a pergunta quando me respondiam o gênero textual preferido ou em outra pergunta que me desse abertura para tal. Um(a) desses estudantes respondeu não ter gênero textual preferido, mas afirmou que usava mais o celular para ler. Logo, aproveitei esse espaço para confirmar se ele realmente não gostava de leitura. Essa resposta não consta no mapa porque prefiro transcrevê-la por completo a seguir.

**Pesquisadora** - Mas nas aulas, nós não usamos celular ou usamos pouco, então o que você lê no celular?

**A4** - Informação.

**Pesquisadora** - Ah, informação, que tipo? Por qual canal você vê informação, *whatsapp*, redes sociais?

**A4** - Os dois.

**Pesquisadora** - Então, isso é leitura, \*<sup>8</sup>... então você lê, gosta de ler, não gosta?

**A4** - Não!

**Pesquisadora** - Mas \*, essas informações que você lê, você não lê por que gosta?

**A4:** Não!

---

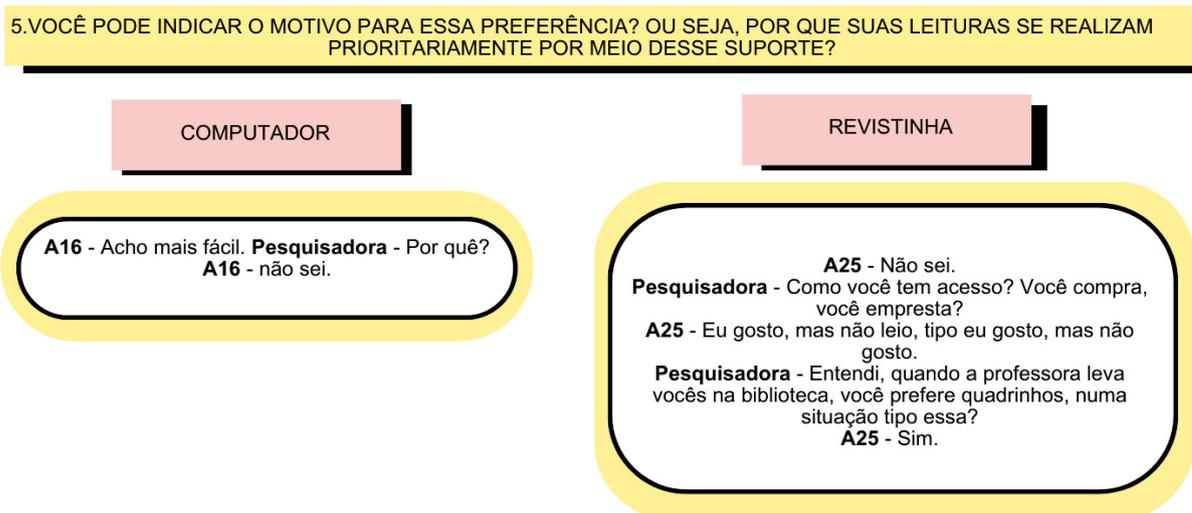
<sup>8</sup> Nome do estudante.

**Pesquisadora:** Ah, tá.

Minha observação sobre usarmos pouco o celular nas aulas foi devido ao fato do estudante ter dito anteriormente que só lia na escola. Claramente ele não lê apenas nas aulas, pelas respostas oferecidas, o estudante não é habituado à leitura de textos literários fora do ambiente escolar, mas usa a leitura de forma útil, para se informar e se comunicar.

Por fim, mais dois suportes foram citados pelos estudantes. O computador teve três citações, mas em duas delas o celular foi mencionado junto e já está na figura anterior. A revistinha também teve uma menção, o(a) estudante que citou esse suporte afirmou gostar mais de histórias em quadrinhos.

**Figura 4:** Computador como principal suporte de leitura e revistinha como principal suporte de leitura



Fonte: A autora

Procurei insistir em algumas questões para que as respostas ficassem mais completas. Ao(à) estudante que respondeu preferir o computador para leitura, perguntei por quê, mas não soube responder. O(a) que respondeu revistinha, apesar de ter afirmado que não sabia o porquê do suporte, esse se deve ao fato da preferência pelo gênero textual, já que histórias em quadrinhos são publicadas prioritariamente em revistinhas. Quis também perguntar como o(a) estudante tinha acesso a revistinhas. A resposta foi bastante confusa, mas me levou a uma suposição que foi confirmada.

Continuando com as questões, a sexta pergunta está no gráfico a seguir.

**Gráfico 5:** Sexta pergunta da entrevista

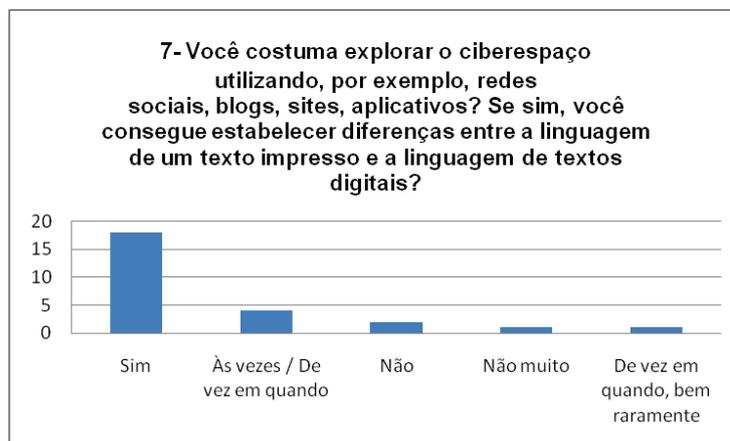
Fonte: A autora

A maioria dos entrevistados afirmou que nunca leu um texto interativo. 7 deles responderam que já leram, ao que eu perguntei o título, mas não se lembraram. Um deles afirmou que leu em jogos digitais. Há jogos que contam histórias e permitem que o jogador escolha o caminho a seguir. Apenas um(a) estudante soube dizer qual o texto interativo havia lido e para minha grata surpresa foi a leitura plugada elaborada pelas professoras Daniela Santos e Vera Cirino com a crônica *A Mentira*, de Luis Fernando Verissimo. Como já relatado nesta dissertação, na época de aulas remotas eu havia trabalhado com a leitura. Alguns estudantes do 7ºD participavam das aulas remotas e uma estudante lembrou do texto, conforme consta na transcrição.

**A8** - Sim, *A Mentira*, porque alguma coisa que a mulher mentia quando estava doente para não ir na casa dos amigos.

**Pesquisadora** - Ah, esse texto eu passei para vocês. Legal! Que bom que você lembrou.

A pergunta 7 se refere ao uso da internet.

**Gráfico 6:** Sétima pergunta da entrevista

Fonte: A autora

O gráfico representa as respostas à primeira questão, se o(a) estudante costuma explorar o ciberespaço. É possível perceber que a maioria deles(as), 18, usam o espaço virtual, enquanto 4 exploram a internet às vezes, 2 não usam e 2 não muito ou apenas raramente. Como observado na entrevista, o mundo virtual é hoje uma realidade para a maioria das pessoas, mas certamente ainda não está totalmente democratizado. Algumas crianças e adolescentes só vão ter acesso à internet na escola, portanto é importante que as instituições de ensino estejam preparadas para cumprir também essa função social de oportunizar a cibercultura aos estudantes.

Em sequência à primeira pergunta, questiono se eles conseguem estabelecer diferença entre a linguagem de um texto impresso e a linguagem do texto digital. Nesta questão, baseio-me em Rojo (2022, p. 3), quanto à comparação entre as linguagens

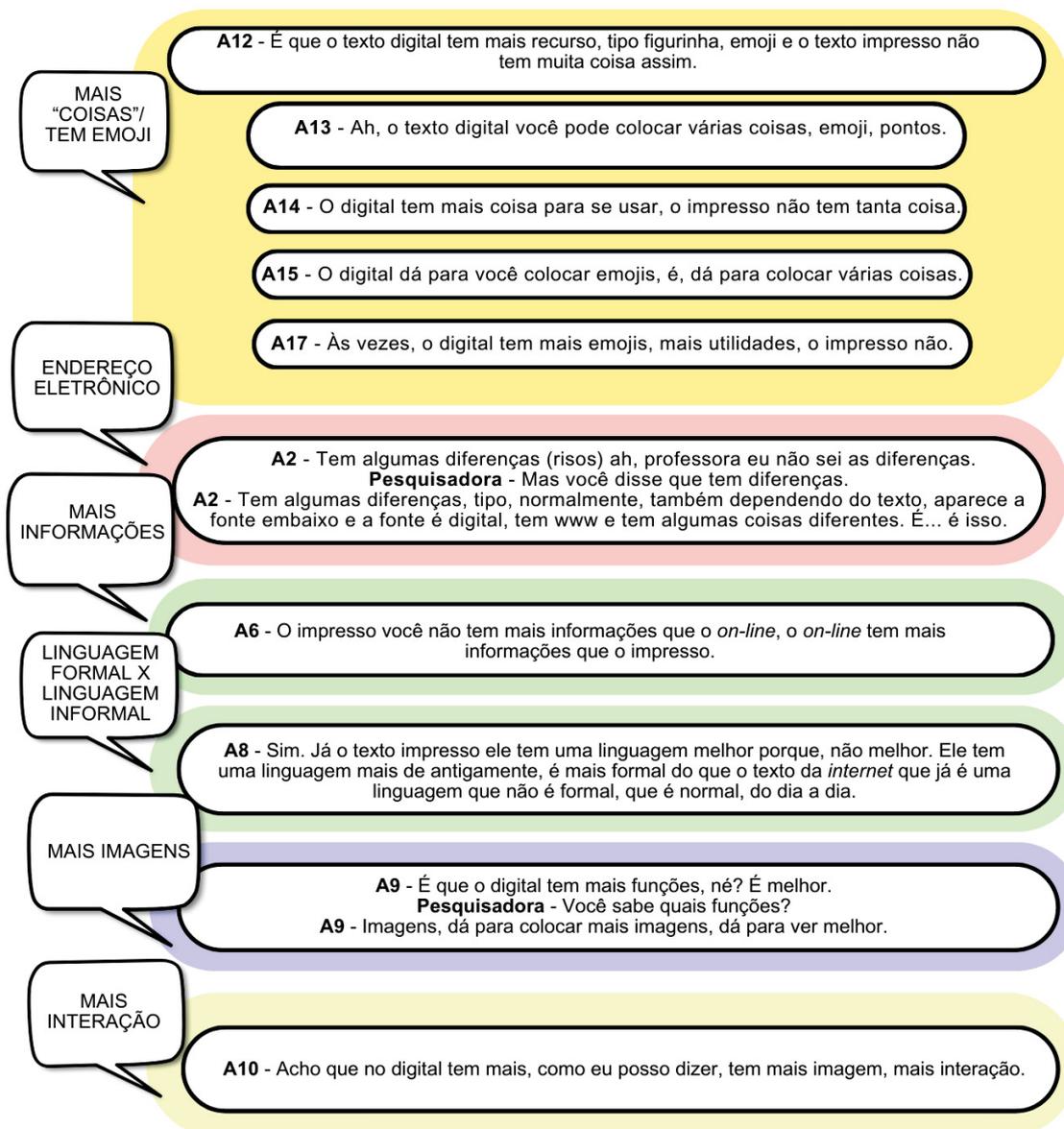
Por exemplo: O jornal traz a notícia, a fotografia da notícia, o anúncio publicitário. Entretanto, qual a diferença entre o digital e o impresso? É justamente o fato de poder misturar todas as outras linguagens: o som, a fala, a música, as pontuações, diversos tipos de áudios, a imagem em movimento, não somente a estática – vídeo, cinema, remix, desenho animado...

Em outras palavras, tanto os textos impressos quanto os digitais apresentam linguagem multissemiótica e, apesar de nem todo texto digital ter semiose diferente do impresso, o digital apresenta a possibilidade de misturar todas as linguagens. Minha intenção com essa pergunta era saber se os estudantes tinham essa percepção ou outras em relação aos textos impressos e digitais. Dos 24 alunos que acessam à

internet ao menos de vez em quando, 13 responderam que não sabiam listar diferenças e uma resposta foi bastante confusa. As demais estão transcritas a seguir.

**Figura 5:** Textos impressos x textos digitais

7. VOCÊ CONSEGUE ESTABELEÇER DIFERENÇAS ENTRE A LINGUAGEM DE UM TEXTO IMPRESSO E A LINGUAGEM DE TEXTOS DIGITAIS?



Fonte: A autora

Como entrevista em grupo focal, respostas muito parecidas me indicam que alguns estudantes seguiram a mesma linha de resposta que escutaram o colega falar.

Entre os estudantes A12 e A17, por exemplo, há quatro menções a emoji e outras duas ao fato do digital possuir “mais/várias coisas”.

Analisando as respostas, uma das observações feitas diz respeito à linguagem formal no texto impresso e à linguagem informal no texto digital. Com as plataformas digitais de comunicação, surgiu uma linguagem escrita bastante distinta conhecida por internetês. Nela prevalece a linguagem coloquial, as abreviações e mistura de texto verbal com imagens que designam ideias ou emoções, como os emojis e figurinhas. Nesse ponto, existe uma real impressão de que a linguagem do texto impresso é mais formal, mas mais uma vez depende do contexto discursivo e do gênero textual. História em quadrinhos, charge, cordel, crônica são gêneros que tendem a usar uma linguagem mais informal estando impresso ou no digital, assim como notícias e reportagens são escritas em linguagem formal da língua independente do suporte.

Outras ideias que apareceram para diferenciar as linguagens foram em relação à exposição do endereço eletrônico nos textos digitais, maior quantidade de informações no texto digital, mais imagens, interação, emojis e “coisas” no texto digital. De fato, é compreensível a percepção de que há mais elementos no texto digital do que no texto impresso se a comparação for entre um conto em livro didático e posts em redes sociais. Mas não é da mesma forma se a comparação for entre um infográfico impresso e um artigo científico em pdf. Na verdade, a multisssemiose está presente em ambas as linguagens, mas é certo que, conforme já citado por Rojo, o digital estabeleceu uma hibridização não comum ao impresso. Ainda de acordo com Santaella (2014, p. 211), “a linguagem das redes digitais, tanto nos sites de relacionamento quanto na ação de navegar pelas redes informacionais, é inteiramente nova, trazendo com ela um gênero discursivo eminentemente híbrido, hipermidiático”. Para a autora, o hibridismo faz parte da hipermídia, pois

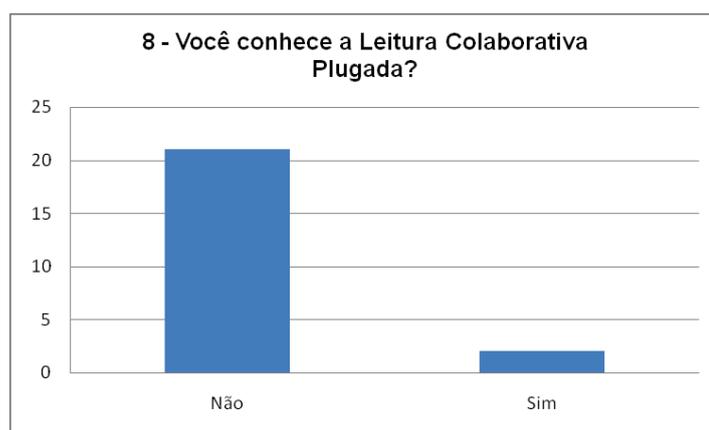
a hipermídia é composta por conglomerados de informação multimídia (verbo, som e imagem) de acesso não sequencial, navegáveis através de palavras-chave semialeatórias. Assim, os ingredientes da hipermídia são imagens, sons, textos, animações e vídeos que podem ser conectados em combinações diversas, rompendo com a ideia linear de um texto com começo, meio e fim pré-determinados e fixos. (SANTAELLA, 2014, p. 213).

As “muitas coisas” do texto digital citadas pelos(as) estudantes estão aí explicadas. Assim como a interatividade lembrada por um deles, pois além da

possibilidade de estabelecer diálogo direto com textos, por meio de curtidas, comentários, elaboração conjunta; os caminhos percorridos para leitura são escolhidos pelos usuários por meio dos *hiperlinks*.

Seguindo com a entrevista, pergunto aos estudantes se eles conhecem a leitura colaborativa plugada.

**Gráfico 7:** Oitava pergunta da entrevista



Fonte: A autora

Sobre conhecer a leitura plugada, apenas dois estudantes se recordaram de algo sobre ela. O(a) estudante que lembrou da leitura que havíamos feito ainda nas aulas remotas não associou a atividade ao nome, por isso fiz uma observação no momento da entrevista.

**Pesquisadora** - Você conhece a leitura colaborativa plugada?

**A8** - Não.

**Pesquisadora** - Você conhece, é aquela leitura que você me falou.

**A8** - Ah, isso! Então conheço.

Já o(a) segundo(a) aluno(a) lembrou-se das aulas em que eu expliquei sobre o projeto e sobre o que era a leitura colaborativa plugada.

**A22** - Sim.

**Pesquisadora** - Sabe dizer como conhece?

**A22** - Ah... Você falou.

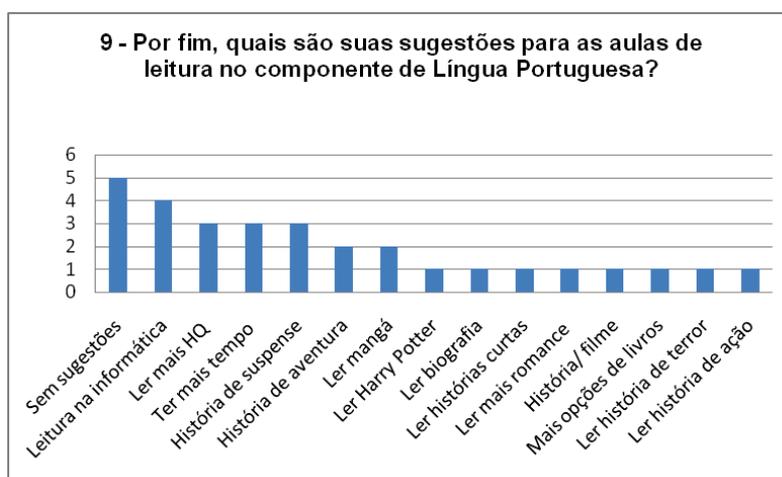
**Pesquisadora** - Você já fez essa leitura?

**A22** - Uhum... vamos começar, né?!

Mesmo que o(a) estudante não soubesse explicar como é a leitura plugada, visto também que não havíamos começado as leituras ainda, é bastante interessante que ele tenha afirmado conhecer a atividade apenas de ouvir falar dela. Isso demonstra sua atenção ao projeto no qual estava envolvido.

A última pergunta da primeira entrevista objetiva conhecer as sugestões que os estudantes têm para as aulas de leitura.

**Gráfico 8:** Nona pergunta da entrevista



Fonte: A autora

As sugestões para aulas de leitura foram diversas, refletindo a preferência de leitura de cada estudante. HQ, mangá, histórias de suspense, aventura, terror, ação são algumas das opções para uma aula de leitura com mais qualidade, de acordo com o público participante da pesquisa. Aqui as respostas somam mais de 26 menções porque alguns estudantes fizeram duas ou mais sugestões.

Sintetizando o conteúdo exposto, os dados gerados por esta primeira entrevista para responder qual a relação dos meus estudantes com a leitura nos permite constatar que uma parte considerável dos estudantes/participantes da pesquisa tem uma concepção negativa de leitura, pois dos 26 entrevistados, 16 não demonstraram convicção no gosto pela leitura.

Pensando na variedade de leituras que realizamos diariamente, acredito que todos meus alunos gostam de ler, mas é necessário conhecer as leituras que eles realizam para que as estratégias de engajamento na escola sejam mais acertadas. Para

Kersch e Rabello (2016, p. 49) “o professor, para conquistar o engajamento dos alunos, precisa conhecer as práticas de leitura e de escrita em que eles se envolvem, para avaliar, então, para quais ele deve prepará-los”. Nesse sentido, uso as informações coletadas na entrevista para preparar leituras que possam dialogar com suas práticas, mas também agregar novas.

O gênero textual preferido dos estudantes é o HQ, demonstrando a receptividade deles pelos gêneros multimodais, demonstrando também que as histórias em quadrinhos podem estar presentes nas aulas ao longo de todo o ensino regular. Para Almeida (2019, p. 19) “As HQ apresentam um caráter lúdico e artístico, misturando texto e imagem, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de capacidades envolvidas na leitura e produção de textos multimodais.” Ainda enquanto preferência de leitura deles, ação, aventura e terror são categorias de textos literários que mais lhes atraem.

Vários estudantes demonstraram gostar de ler pelo livro físico, citando a mística envolvida no toque das mãos com a folha, como gostar da sensação, envolver-se mais na história. Mas o celular também apareceu como um bom recurso, de fácil acesso.

Ainda sobre informações importantes em relação ao perfil desses leitores, a maioria nunca leu textos interativos, pensando na lógica do leitor poder direcionar a leitura e escolher os rumos da história. A leitura colaborativa plugada traz essas possibilidades. Porém o ciberespaço não é estranho para a maioria, essa informação era importante para eu saber se eles se adaptariam facilmente ao projeto de leitura virtual.

### **3.2 Práticas de leitura (plugada) na perspectiva dos multiletramentos**

Esta seção visa atingir os seguintes objetivos específicos desta dissertação: elaborar uma sequência de aulas para aplicar práticas de leitura colaborativa plugada sob a perspectiva dos multiletramentos e analisar as práticas de leitura colaborativa plugada sob a perspectiva dos multiletramentos. A pergunta que leva a esses objetivos é “Como práticas de leitura plugada podem estabelecer relação com bases epistemológicas dos multiletramentos?” Nesse sentido, elaborei uma sequência de 10 leituras. Como pressuposto dos multiletramentos, uso a Aprendizagem por *design* como

referencial macro na elaboração das atividades de leitura e todos os textos apresentam trabalho apurado com as múltiplas linguagens, em que semioses verbais, visuais e sonoras se integram na composição da leitura multimodal.

Nessa relação entre semioses predomina a complementaridade que, segundo Santaella (2012), acontece quando tanto imagem (estática ou em movimento) quanto texto verbal são importantes para a compreensão do enunciado. Ainda sobre relações semânticas, baseio-me em Lemke (2010) ao afirmar que os significados não se dão pela simples soma das semioses (texto e imagem), mas que estas promovem uma multiplicidade de significados pela alteração que uma promove na outra.

Os textos elaborados por mim já foram pensados nessa perspectiva, portanto o processo de multimodalidade faz parte do texto base. Os textos de outras autorias privilegiam a semiose verbal, e alguns apresentam também ilustrações ou cores diferenciadas, o que foi mantido no formulário. Junto a essas semioses originais dos textos, acrescentei, numa perspectiva de complementaridade, imagens, som, vídeos, memes e *gifs*. Neste ponto, retomo um conceito trazido pela Aprendizagem por *design*, o professor como *designer* de elementos de aprendizagem.

Neste modelo de leitura, o professor é o *designer* da leitura realizada pelos estudantes e torna-se coautor do texto selecionado para trabalho; pois, ao inserir elementos visuais ou sonoros aos enunciados elaborados pelo escritor, estabelece diálogo com este; transforma a escrita; reforça, atribui sentidos; insere elementos multissemióticos contemporâneos e entrega ao aluno um texto com ainda mais possibilidades de leitura e de letramentos.

É importante explicar que o termo texto neste trabalho é entendido conforme Rojo e Barbosa (2015, p. 25) destacam

Na era do impresso, reservou-se principalmente a palavra “texto” para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra “texto” se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que falamos em “textos orais” e “textos multimodais”, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube.”

Assim, a leitura colaborativa plugada, como a proponho, acontece por meio da composição de um texto-base, geralmente verbal, junto a outros textos, como *trailer* de

filme, clip de música, som ou imagens. Desse formato, tem-se também a intercalação de gêneros. Conforme Rojo e Barbosa (2015) explicam o conceito bakhtiniano, os gêneros intercalados integram um enunciado mantendo-se nítidas as marcas de início e fim de cada gênero discursivo. Nas leituras propostas, essa intercalação é pensada de forma a se trabalhar com habilidades de leitura descritas posteriormente.

Além do trabalho com a Aprendizagem por *design* e com as múltiplas linguagens, estabeleço diálogo com as orientações de Kátia Brakling (2012) e a BNCC na construção das leituras que elaborei.

A Aprendizagem por *design* foi aplicada ao projeto como o referencial teórico macro. Dessa forma, os processos de conhecimento pressupostos pela abordagem nortearam a elaboração de todas as leituras, estando presente no interior delas e como parte da sequência de aulas. Enquanto componente de todas as leituras, o processo experienciar o conhecido e o novo vêm do contexto apresentado nos textos, os conflitos escolares. Partindo sempre de um contexto familiar, a escola e a própria sala de aula, os estudantes experienciam o conhecido, aquilo que reconhecem como vivências frequentes na escola, e experienciam também o novo, a partir do momento em que o contexto comum é apresentado como uma situação a ser refletida e em um formato que exige mobilização de novos conhecimentos.

Além de experienciar o conhecido por meio das temáticas, o conto *Minecraft: o Império Lacerda* foi elaborado com personagens e *design* de jogo digital bastante conhecido por adolescentes, o *Minecraft*. O processo de conceituar, nomeando ou teorizando, acontece nas atividades ao longo da leitura e na mobilização de habilidades de leitura elencadas por Brakling (2012) e pela BNCC (2018). A análise funcional e crítica é proposta ao longo das leituras e após elas, quando da reflexão sobre as temáticas abordadas nos textos e quando dos questionamentos sobre os impactos das problemáticas em suas vidas e nas dos outros.

Enquanto aplicação, apropriada e criativa, a sequência de aulas previu momento para elaboração da leitura plugada por parte dos estudantes. Ou seja, os alunos, após passarem pelas etapas anteriores para compreender plenamente o processo da leitura plugada; apropriam-se da ferramenta digital, da metodologia e elaboram, por meio de um processo de apropriação e de criatividade, a própria leitura colaborativa plugada. Já

nas leituras organizadas por mim, a aplicação apropriada e criativa foi mobilizada em produções individuais no próprio formulário *on-line* e em produções colaborativas em plataformas digitais.

No interior das leituras, os referenciais teóricos seguidos foram a aprendizagem por *design* (2008), conforme já descrito; o modelo de leitura colaborativa apresentado por Kátia Brakling (2012) e o modelo de leitura plugada proposto por Daniela Santos e Vera Cirino (2021). Ainda, como projeto aplicado em aulas de Língua Portuguesa é necessário também embasá-lo com um referencial curricular oficial. Nesse sentido, a proposta didática que se apresenta alinha-se à BNCC, por isso as problemáticas inseridas ao longo do texto têm o objetivo de trabalhar também as habilidades relacionadas a práticas de leitura e produção textual descritas no documento para a etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais ou Ensino Médio.

Na leitura, o texto, literário ou não - conto, crônica, relato de memória, notícia -, é apresentado aos poucos ao leitor e o requisito para avançar depende de questões que, inseridas ao longo dos trechos, instigam uma participação ativa do leitor com o texto.

Seguindo as etapas sugeridas por Brakling (2012) na obra *A leitura da palavra: aprofundando compreensões para aprimorar as ações concepções e prática educativa*, os questionamentos iniciais são de ativação de repertório do estudante em relação à tema, autor, gênero, contextos gerais de produção. A autora utiliza o texto *Testemunha tranquila*, de Stanislaw Ponte Preta, para apresentar exemplos de perguntas que podem ser formuladas ao longo das etapas de leitura. Na primeira etapa, os questionamentos podem ser:

Com esse título, de que vocês acham que tratará o texto? Mais uma informação: o texto foi escrito por Stanislaw Ponte Preta. Vocês sabem que tipo de texto ele costuma escrever? E que assuntos costuma abordar nesses textos? Vocês sabiam que ele escreve textos com humor? [...] Bom, esse texto é uma crônica, e de humor... Considerando isso, alguma coisa muda nessa idéia a respeito de sobre o quê o texto tratará? O que seria uma testemunha tranquila em um texto de humor? (BRAKLING, 2012, p. 32)

A partir dessa orientação, todos os formulários iniciam com consideração sobre o(a) autor(a) e sobre a obra a ser lida ou sobre o gênero do texto. Após apresentado esse repertório importante para entender a leitura, os questionamentos iniciais seguem os exemplos oferecidos por Brakling.

A segunda etapa refere-se à leitura do corpo do texto de forma progressiva e com pausas para os questionamentos sobre a materialidade textual, recuperação de informações e levantamento de hipóteses. Após a leitura do primeiro parágrafo do texto, a autora formula os seguintes exemplos de perguntas abertas: “PAUSA 1 Questões: a) Até agora, quem vocês acham que será a testemunha? b) Por que ela estaria tranqüila? c) O que ela iria testemunhar? d) Onde está essa testemunha? e) Que pistas no texto te permitem fazer essa afirmação?” (BRAKLING, 2012, p. 32). Nas leituras que propus, ao longo da revelação do texto, além das perguntas mobilizadoras de habilidades elencadas por Brakling e pela BNCC, há também, numa perspectiva de multiletramentos, diálogo com outras obras e semioses, como imagens, som e vídeos.

A terceira etapa é realizada após a conclusão do texto, quando se chega à verificação das hipóteses finais, reconhece-se os valores veiculados, estabelece-se diálogo com outros textos, identifica-se o posicionamento do leitor diante do que leu: “Você considera que o título do texto está adequado? Explique. O que você achou do recurso utilizado pelo autor para despistar o leitor a respeito de quem seria a testemunha tranquila? Explique.”, (BRAKLING, 2012, p. 32-33). Em nossas leituras, essa parte pode ser uma oportunidade para produzir uma atividade colaborativa com os colegas em plataforma digital, além de se destacar que a discussão do texto acontecerá na aula seguinte. O fluxograma a seguir tenta apresentar visualmente o referencial teórico que compõe as leituras realizadas pelos estudantes.

**Figura 6:** Referenciais teóricos que compõem a sequência de aulas e leituras plugadas



Fonte: A autora

Por questão de espaço nesta dissertação, vemo-nos no dever de selecionar atividades de leitura para análise. Dentre as 10, para descrição detalhada escolhemos a que introduz a proposta metodológica. *O Sumiço do Livro de Português* é um conto de minha autoria e apresenta as etapas que serão seguidas na maioria das leituras. Além desta, que será apresentada integralmente, analisaremos também a leitura de *Extraordinário*. Diferente das demais leituras, esta inicia com um fragmento de *trailer* do filme que faz adaptação da obra literária. O *trailer* é intercalado com um fragmento do romance e ambas linguagens se somam na construção de sentidos.

Conforme já citado, os textos foram fragmentados e apresentados aos estudantes/leitores em formulário *on-line*. Utilizamos o formulário do Google devido à facilidade de acesso, à gratuidade da ferramenta e à possibilidade de organizar o texto em seções, apresentando-o aos poucos e elaborando rotas de leitura diferenciadas. Os *links* para vivência das leituras estão disponíveis no rodapé desta página<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> O Sumiço do Livro de Português:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSegn0r3qx0rs90EhzJQnljeEt0g5Klysc0VaEgoOjHczFpXg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSegn0r3qx0rs90EhzJQnljeEt0g5Klysc0VaEgoOjHczFpXg/viewform?usp=sf_link)

O último trago ou cof...cof...cof:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfbR6rf9jh\\_jpJYROOEXJzVWh8wsdhCZGyXqExBx4T6P9agFQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfbR6rf9jh_jpJYROOEXJzVWh8wsdhCZGyXqExBx4T6P9agFQ/viewform?usp=sf_link)

O diário de Anne Frank:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdivZYubGv-hO76Zn\\_wONLlhj2HuZdB7DbvgZCjE3hlfmc-oA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdivZYubGv-hO76Zn_wONLlhj2HuZdB7DbvgZCjE3hlfmc-oA/viewform?usp=sf_link)

Minecraft: o Império Lacerda:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeH2-JY5sL26pVYR82e8wVGF\\_U-DG2AzPxcnQKx\\_nzTXOqX4w/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeH2-JY5sL26pVYR82e8wVGF_U-DG2AzPxcnQKx_nzTXOqX4w/viewform?usp=sf_link)

Extraordinário: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdqCJEoRY9zl9M-AUOOdPqGRRyO8ws-T5glVw3tLM5LZCeHDw/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdqCJEoRY9zl9M-AUOOdPqGRRyO8ws-T5glVw3tLM5LZCeHDw/viewform?usp=sf_link)

Crescer é Perigoso:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScfrJ20Gqkc3B-JmixfOJ4je1ArcIN8zUu-jVgu7Ku84I-mFA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScfrJ20Gqkc3B-JmixfOJ4je1ArcIN8zUu-jVgu7Ku84I-mFA/viewform?usp=sf_link)

Conflitos nas escolas:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd1r2yXyi\\_jMMGqkj\\_DNcr\\_X9agUrygHCPG9RhN0h3hgnPWwA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd1r2yXyi_jMMGqkj_DNcr_X9agUrygHCPG9RhN0h3hgnPWwA/viewform?usp=sf_link)

Amália, a espantalha:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeFQ2UECuRTWbgDC7uTRKbMWDm22j39ZUEVAv7ZV4u1pJ3TeA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeFQ2UECuRTWbgDC7uTRKbMWDm22j39ZUEVAv7ZV4u1pJ3TeA/viewform?usp=sf_link)

A face oculta:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdWUyYTEyOdhpH\\_KVWa\\_h12wrz15QpBvNieB-CnzW6z3cIzA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdWUyYTEyOdhpH_KVWa_h12wrz15QpBvNieB-CnzW6z3cIzA/viewform?usp=sf_link)

7ºD... em casos policiais:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfaE5cwrXGvJ2vVdnHpIHYBdrFAtQVih8vx9bxMrSNBMtAVLg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfaE5cwrXGvJ2vVdnHpIHYBdrFAtQVih8vx9bxMrSNBMtAVLg/viewform?usp=sf_link)

Reproduzir-se-á a seguir as etapas de leitura, acrescentando-se texto explicativo sobre cada etapa, incluindo os referenciais teóricos e as habilidades mobilizadas. As habilidades elaboradas por Brakling aparecem descritas no texto e as da BNCC, em sua maioria, são apresentadas de acordo com seus códigos e descritas em nota de rodapé. Para a apresentação das leituras e atividades, utilizei o formato pdf do formulário.

### **3.2.1 O sumiço do livro de português**

Pensado como um conto capaz de promover uma vivência de leitura interativa, *O Sumiço do Livro de Português* apresenta atividades que exigem que os estudantes realizem leitura de semioses verbal, visual e sonora integrando-os na produção de significações em relação ao texto, instiga-os a prever situações que possam dar continuidade à narrativa, orienta-os a realizar pesquisa para melhor compreensão de referências intertextuais presentes na história, permite que façam escolha de uma rota de leitura, convoca-os a serem autores também do texto e, por fim, que avaliem a vivência da leitura. Assim, assumimos a perspectiva de Solé (2012, p. 22) de que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto.”, o que envolve “um leitor ativo que processa e examina o texto.” (SOLÉ, 2012, p. 22).

Essa leitura foi elaborada no formato de conto, porque o gênero literário é curto, com poucos personagens e apenas um conflito. A proposta do projeto era trabalhar uma leitura por aula, logo gêneros textuais de menor extensão, como conto, crônica, reportagem foram privilegiados. A ideia do texto é trazer uma situação bastante comum e familiar aos estudantes: pequenos furtos que ocorrem em sala de aula. Embora o contexto seja negativo, já que o objetivo é trabalhar os conflitos escolares, a ficcionalização do conflito traz leveza à situação sem diminuir a importância da reflexão sobre a problemática.

As seções seguintes apresentam a descrição do conto, as atividades realizadas ao longo da leitura e os referenciais teóricos usados para embasar as etapas de leitura e cada proposta de atividade.

#### **Etapa 1**

Antes da leitura, o professor deve mobilizar conhecimentos sobre o autor, suas obras e o gênero textual a ser apresentado, inclusive o título do texto, de maneira a possibilitar repertório suficiente aos leitores para levantamento de hipóteses acerca do que está escrito no texto (tema), como está escrito (refere-se à linguagem e aos recursos linguísticos) e o contexto de produção (BRAKLING, 2012). As figuras que seguem apresentam reprodução do formulário *on-line*.

A primeira parte da leitura inicia com o título do conto na capa do formulário e uma breve descrição do objetivo da leitura colaborativa plugada:

Figura 7: seção 1 - Capa do conto



Fonte: A autora.

Em seguida, na seção 2, apresentamos aos estudantes uma breve biografia da autora do conto, Valquíria Domiciano, e contextualização sobre a leitura. A seção 3,

destinada à identificação do leitor, aparece na mesma figura a seguir. As habilidades mobilizadas são: EF69LP44<sup>10</sup>; EF69LP47<sup>11</sup> (BRASIL, 2018) .

Figura 8: seções 2 e 3 - Autora e obra

**Valquíria Domiciano é professora de Língua Portuguesa há 11 anos. Mestranda em Linguística pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente leciona no Colégio Estadual Antônio Lacerda Braga em turmas do Ensino Fundamental - Anos Finais - e Ensino Médio. Seu projeto de mestrado está ancorado em teorias de leitura e de multiletramentos. Em colaboração com seus estudantes, ela pretende analisar práticas de leitura diferenciadas e com potencialidade de promover maior interação entre estudantes/leitores e os textos.**

**A obra**

**O conto é um gênero textual literário de curta extensão, marcado por apenas um conflito. Este conto que você lerá caracteriza-se também por ser interativo, pois o espaço, o enredo e personagens foram pensados para dialogar com sua realidade, e você ainda poderá escolher uma rota de leitura e elaborar um desfecho para a narrativa. Boa leitura e participação!**

Sobre o(a) leitor(a)

1. Qual o seu nome? \*
2. Qual a sua série? \*

Marcar apenas uma oval.

7ºD

Fonte: A autora.

Após essa introdução, avançamos para as seções 4 e 5. Na seção 4, o título do conto é exposto novamente, mas dessa vez rodeado de sinais de interrogação para inferir a ideia de que há, nesse sumiço, um questionamento. Conforme modelo de Brakling (2012), a primeira pergunta sobre o texto estimula uma antecipação da história por meio da leitura do título e os elementos multissemióticos presentes nele. Habilidades: EF15LP02<sup>12</sup>; EF15LP04<sup>13</sup> (BRASIL, 2018).

<sup>10</sup>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, de forma a reconhecer nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

<sup>11</sup>(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero [...].

<sup>12</sup>(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

<sup>13</sup>(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

Na seção 5, seguindo uma tendência atual de inserção de personagens em jogos, pedimos para que o leitor escolha um avatar para vivenciar a leitura. “No contexto dos *games*, o avatar é compreendido como a representação imagética digital de cada jogador em um ambiente virtual.” (VEIGA, 2021). Habilidades: “Realização de antecipações acerca do conteúdo do texto, do modo de organização do texto, do tratamento a ser dado às informações, por meio da ativação de repertório do aluno sobre os aspectos tematizados.” (BRAKLING, 2012, p. 32). E EF15LP04 (BRASIL, 2018)

Figura 9: seção 4 e 5 - Título e avatar



**O Sumiço do Livro de Português**

3. A partir do título deste conto, como você imagina que será a história? \* 1 ponto

---

Avatar

Nesta história haverá mistério e investigação. Você já investigou algo? Já resolveu algum mistério? Qual seria seu perfil de detetive? Escolha um avatar para participar deste conto.

Avatar



1 2 3 4 5 6

4. Seu avatar é: \*

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

6

Fonte: A autora.

A estrutura composicional de ambas seções apresenta linguagem multissemiótica associando a semiose verbal e visual, como complementares.

---

## Etapa 2

A fase dois é a de descobrimento do texto. Nesta etapa, Brakling (2012) recomenda que as respostas dos alunos sejam acompanhadas de justificativas a partir de elementos do texto. Para tanto, optou-se por priorizar as questões discursivas, que possibilitam a explicação de cada resposta formulada. As habilidades aqui trabalhadas priorizam a realização de inferências e antecipações; articulação entre trechos do texto para realização de reconstrução de informação semântica.

As seções 6 e 7 apresentam o início do conto, o qual revela o espaço, as personagens e o conflito da história. Buscando promover o engajamento do público-alvo-leitor, os nomes das personagens correspondem aos nomes dos estudantes. Escolhi inserir os nomes dos alunos em ordem alfabética e contemplar todos nos três textos que elaborei. No entanto, por falha minha, revelada na segunda entrevista, uma estudante queixou-se de não ter participado de nenhuma história. Ainda, em cumprimento às regras do Comitê de Ética, os nomes dos estudantes não devem ser revelados, por isso na reprodução seguinte, os nomes dos alunos estão tapados com tarja.

Figura 10: seções 6 e 7 - Introdução do conto

**Eu, o narrador desta história, estou no Colégio Estadual Antônio Lacerda Braga. Dentro da escola, observo alguns estudantes e uma professora envolvidos em uma grande discussão sobre: o sumiço do livro de Português. Após a explicação do conteúdo, a professora Valquíria iniciou a realização da chamada e assim que a finalizou, virou-se para sua mesa para pegar o livro de Português. Mas qual não foi a sua surpresa ao observar que o livro não estava mais lá. Mas onde ele estaria? Quem estaria envolvido nesse grande crime?**

██████ a representante da turma, afirma, com convicção, que o livro havia sido roubado, já que ele contém as respostas dos exercícios, claramente poderia interessar a qualquer estudante da sala. A menina, imediatamente, pede para ir à sala do diretor para denunciar o caso. A professora, por sua vez, pede calma e pergunta se alguém não teria guardado o livro dentro da mochila por engano, pensando que era o seu. Logo, ██████ afirma que os roubos em sala de aula são frequentes e que naquela semana mesmo já haviam lhe furtado um lápis e uma caneta. Nesse momento, ██████ ergue a voz para afirmar que também notara o sumiço de sua borracha. Enquanto ██████ exalta-se para dizer que já desistira de comprar mais material e usava apenas aqueles que os colegas lhe emprestavam. A professora questiona quem estaria por trás dessas ações, mas não obtém resposta. Logo, a maneira de encontrar a solução é realmente chamando o diretor. Assim que ██████ se levanta para buscá-lo, ██████ a impede de sair da sala, dizendo que seria capaz de desvendar o mistério do sumiço do livro de Português.

  
<http://www.youtube.com/watch?v=GT86Tvd2f2Y>

Qual é seu palpite? \*



Seguindo...

022 14:44 de Valquíria Domiciano

6. Você acredita que a colega será capaz de desvendar esse mistério? \*

Marcar apenas uma oval.



Opção 1



Opção 2

História que segue...

Fonte: A autora.

Na seção 6, busca-se o engajamento dos leitores, situando os estudantes em um espaço bastante conhecido por eles, o Colégio Estadual Antônio Lacerda Braga. O conflito é apresentado e a primeira personagem da história também não é estranha, trata-se da professora de Língua Portuguesa. A indagação deixada ao final dessa pausa exagera, propositalmente, a questão que gera o conflito do conto e sugere um contexto de mistério enfatizado por uma trilha sonora de suspense. O questionamento da seção dialoga com a pergunta final desta pausa e é acompanhada do *gif* de um gato mexendo os olhos como se estivesse pensando.

A seção 7 introduz outras personagens, todas com nomes dos estudantes. A questão deixada ao final desta seção é objetiva, apresentando novamente dois *gifs*, um

com a resposta “sim”, outro com o personagem Scooby-doo mexendo a cabeça para sinalizar “não”.

A estrutura composicional dessas seções intercala as linguagens verbal, visual e sonora para fornecer mais sensações ao leitor, possibilitar efeitos de sentido e aproximá-los da leitura. Habilidades: EF15LP02 e EF15LP04 (BRASIL, 2018). Na seção 8, apresentada a seguir, trabalhei a intertextualidade, estabelecendo comparação entre a personagem que se coloca na história como investigadora e o detetive fictício criado por Agatha Christie, Hercule Poirot. Esta parte do conto apresenta as semioses verbal e visual por meio do texto escrito e da capa de um dos livros de Agatha Christie.

As linguagens aqui se complementam, pois a imagem de uma capa de livro com o título Hercule Poirot sugere a informação de que o nome citado no conto faz parte de outra história. Há uma interrupção da leitura neste fragmento e a atividade apresentada aos estudantes/leitores consiste em pesquisar quem é Hercule Poirot. Esta é uma atividade do campo dos novos letramentos, pois trata-se de uma pesquisa pela internet e envolve, nesse sentido, a capacidade de curadoria por parte dos estudantes para identificar fontes confiáveis na rede e recolher a informação de que necessitam. Habilidade: EF67LP27<sup>14</sup> (BRASIL, 2018).

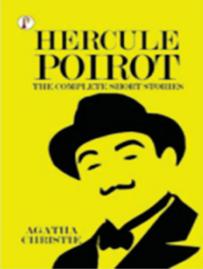
Na seção 9, as semioses verbal e visual/sonora dependem uma da outra para formar o enunciado que se deseja neste fragmento do conto. Há uma pergunta observada em linguagem verbal e a resposta a esta questão se dá por meio de um vídeo. Eu, previamente, fiz um vídeo respondendo à pergunta direcionada à professora na história.

---

<sup>14</sup>Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas, referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos, como parte do processo de leitura e apreensão das sutilezas da linguagem literária.

Figura 11: Seções 8 e 9 - Desenvolvimento do conto

**Tal qual Hercule Poirot, a estudante usa suas células cinzentas para começar as investigações por meio de observações do local do crime e interrogatório dos envolvidos com a situação.**



**A professora de Português é a primeira interrogada:**

**- Professora, qual foi a última vez que você viu seu livro?**



7. Seu primeiro desafio neste caso policial é descobrir quem é Hercule Poirot. Realize a pesquisa, responda de forma sucinta (resumida) e avance para a próxima seção. 1 ponto

---



---



---



---

Continua...



<https://www.youtube.com/watch?v=VrBGT7Y2BQ>

Segue...

Fonte: A autora.

Na seção 9 ainda há a imagem de um emoji com características típicas de personagens investigadores e um sinal de interrogação. Esta imagem não é necessária para a compreensão do texto, mas reforça o caráter investigativo da pergunta. Na seção 10, a detetive da história chega a uma conclusão e, para introduzir seu pensamento, ela usa uma frase bastante famosa de um outro investigador icônico da literatura: Sherlock Holmes. Mais uma vez pede-se para que os estudantes/leitores investiguem quem é o autor desta frase, mas alguns não precisaram realizar a pesquisa por já conhecerem o personagem. Habilidade EF67LP27(BRASIL, 2018).

Já a pergunta presente na seção 11 tem o objetivo de verificar se a relação dos elementos intertextuais e o enredo do conto foi compreendida pelo leitor. Habilidade: EF89LP32<sup>15</sup> (BRASIL, 2018).

Figura 12: Seções 10 e 11 - Desenvolvimento do conto

The image shows a digital reading interface. On the left, there is a grey text box with the following text: **Assim que a professora termina sua resposta, [REDACTED] volta-se para seus colegas e afirma: -Elementar, meus caros colegas, o livro da professora sumiu no momento da chamada.**

Below this text box, there is a question: "Segundo desafio: Qual personagem da literatura ficou famoso pela expressão 'Elementar, meu caro Watson'? Pesquise, responda e avance para a próxima seção." Below the question, it says "Texto de resposta longa".

On the right side of the interface, there is a quiz question: "9. Terceiro desafio: Qual é a relação dos personagens citados (direta ou indiretamente) no texto com a história que está sendo narrada? \* 1 ponto". Below the question, there is a instruction: "Marcar apenas uma oval." and two radio button options:
 

- Hercule Poirot e Sherlock Holmes são detetives famosos em romances policiais. Ambos desvendam situações de crime e de mistério, como a personagem deste conto [REDACTED] deseja fazer. *Pular para a pergunta 11*
- Os personagens são famosos por elucidarem casos de mistério. A relação com o conto se deve ao fato de que a professora pede para que os alunos descubram onde está seu livro de Português. *Pular para a pergunta 10*

 At the top right of the interface, there is a timestamp "22 14:44" and the name "de Valquíria Domiciano".

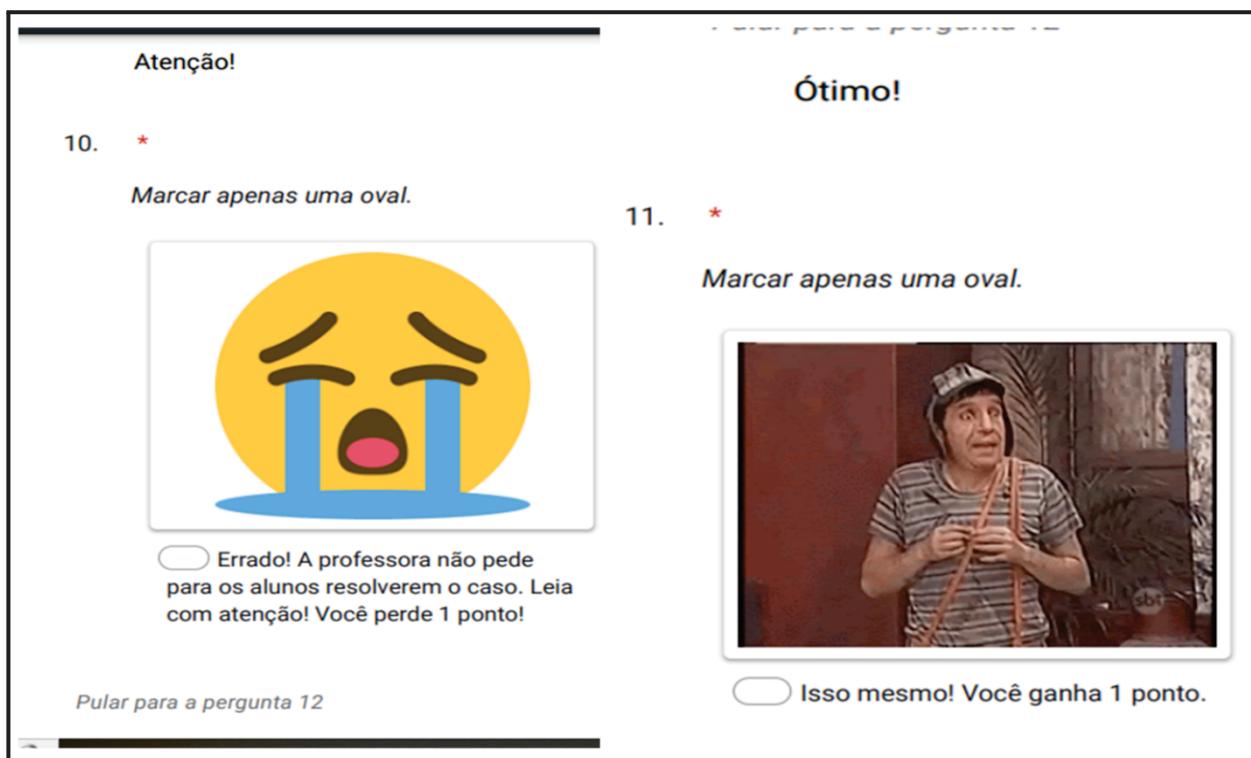
Fonte: A autora

Nesta fase da leitura, optou-se por questão objetiva. A primeira afirmativa corresponde à relação das personagens Hercule Poirot e Sherlock Holmes e o conto *O Sumiço do livro de Português*. Já a segunda afirmativa não pode ser considerada verdadeira a partir do contexto apresentado pela história. Nesse caso, a primeira opção leva à seção 13, que parabeniza o estudante/leitor, e a segunda afirmativa direciona o aluno à seção 12, que apresenta uma explicação do porquê do equívoco na resposta. Nas duas seções, há composição multissemiótica com linguagem verbal e visual, o *gif* e o meme são recursos que visam reforçar o humor da atividade.

Além dos elementos da linguagem digital, há indicação de pontuação para destacar o caráter gamificado da leitura.

<sup>15</sup> Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.

**Figura 13:** Seções 12 e 13 - Confirmação ou refutação de resposta



Fonte: A autora.

A figura a seguir apresenta apenas a seção 14. Nesta parte da história, a pergunta mobiliza a habilidade de inferir o sentido de uma palavra no contexto apresentado<sup>16</sup>, segundo a BNCC, o que Brakling (2012, p. 33) descreve como “Realização de inferências e articulação entre trechos do texto, de modo a construir informações semânticas.” Em seguida, o estudante/leitor tem a possibilidade de escolher a rota de leitura que irá seguir. Para isso, ele decidirá qual interrogatório acompanhar. A multissemiótica visual é usada para representar os personagens que irão depor. A partir da primeira entrevista, pude confirmar que personagens característicos do gênero mangá são conhecidos pelos estudantes; logo escolhi alguns desses personagens para representar aqueles que iriam depor na história.

<sup>16</sup> EF35LP05: Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

Figura 14: Seção 14 - Escolhendo uma rota de leitura

Continuando...

**- Alguém, muito inescrupuloso, foi capaz de se aproveitar de um momento de descuido da professora para cometer esse ato falho, mas eu posso chegar à conclusão desse caso, pois, diferente do restante da turma e até mesmo da professora, eu não estava desatenta nesse momento, estava, ao contrário, bastante cuidadosa. Na hora da chamada, observei que meus colegas [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED] levantaram de seus lugares. Agora, eu interrogarei cada um de vocês:**

19/07/2022 14:44 de Vilquina Domitiano 1 ponto

12. No contexto apresentado neste conto, o que pode significar "inescrupuloso"?

Marcar apenas uma oval.

alguém desonesto

alguém que gosta de se exibir

13. Você poderá acompanhar apenas um dos interrogatórios. Faça sua escolha.\* 1 ponto

Marcar apenas uma oval.



[REDACTED]

Pular para a pergunta 14



[REDACTED]

Pular para a pergunta 15



[REDACTED]

Pular para a pergunta 16

Cristaine

https://www.google.com/forms/d/1u4888hu7V3388C6u027uXGakU28u4u4d\_4bb\_Au4d/ 14/20

Fonte: A autora.

Conforme pode ser observado na imagem, a escolha do personagem direciona a rota de leitura. Os depoimentos são diferentes, mas todos levam ao mesmo suspeito, como apresentado nas seções 15, 16 e 17.

Figura 15: Seções 15 e 16 - Dois depoimentos

**14. O que você acha que [redacted] fará agora? Responda e siga para a próxima seção. \* 1 ponto**

**15. O que você acha que [redacted] fará agora? Responda e siga para a próxima seção. \* 1 ponto**

Fonte: A autora

Nessa parte da narrativa, as cores diferenciam as vozes presentes no texto. As semioses visual e verbal se integram para atribuir o sentido desejado pela autora. Quanto à questão proposta, esta visa mobilizar expectativas em relação ao texto. Habilidade: EF15LP02 (BRASIL, 2018).

A seção 17, na figura a seguir, apresenta mais um depoimento. Como os demais, neste também há a integração das semioses verbal e visual. E na seção 18, acontece o clímax da narrativa, o momento em que a personagem investigadora aponta o dedo para uma colega de sala e afirma: “Foi ela!”. É necessário concluir o conto e é também o momento de convidar o leitor a interagir com o texto como autor, ou seja, instigá-lo a elaborar uma sequência narrativa para o desfecho da história.

Com a produção de uma escrita, os alunos têm a oportunidade de levar em consideração todos os elementos investigados durante a leitura, reforçando a importância de se voltar ao texto e podem, assim, encontrar uma base para suas criações e colocar em prática a imaginação. Na abordagem da Aprendizagem por

*Design*, essa atividade corresponde à etapa em que o estudante se apropria do aprendizado e é capaz de aplicá-lo em diferentes contextos. Na BNCC, corresponde à habilidade de planejar, textualizar, revisar, editar e reescrever produções textuais. Habilidade: EF69LP51<sup>17</sup>.

**Figura 16:** Seções 17 e 18 - Depoimento e clímax da narrativa

**Seção 16:**

█████ inicia o interrogatório com seu colega:

- █████, o que você fez quando se levantou durante a chamada?
- Eu apenas pedi à professora para ir ao banheiro, mas ela não deixou.

█████ surpreende:

- E o que você tinha em suas mãos quando voltou ao seu lugar?
- Peguei meu caderno que estava na mesa do █████.

A investigadora insiste:

- O que o █████ estava fazendo com seu caderno?
- Estava copiando a matéria, porque ele faltou ontem.

█████ fica bravo com tantas perguntas e questiona por que █████ não interrogava █████, já que a colega também havia levantado de seu lugar na hora da chamada.

█████ responde:

- Certo, interrogatório finalizado.

16. O que você acha que █████ fará agora? Responda e siga para a próxima seção. \* 1 ponto

Sua vez...

---

**Seção 17:**

Após o interrogatório com os três colegas, █████ apenas olha para a colega █████, aponta o dedo e diz:

- Foi ela.

17. Agora, seja criativo e finalize esse conto em no mínimo 3 linhas. Depois \* 1 ponto siga para a seção seguinte para conhecer outro desfecho.

---



---



---



---

Fonte: A autora.

Na seção seguinte, temos o desfecho original do conto. É o momento de confrontar a narrativa escrita pelo leitor/estudante e o texto da autora. Nesta fase, é importante pontuar que o fim original da história não é a única possível, mas que outros desfechos poderiam compor o conto.

<sup>17</sup> Participar dos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc., de forma a engajar-se ativamente, considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

Figura 17: Seção 19 - Desfecho do conto

O desfecho

322 14:44

**██████████**, bastante ativa, caminha em direção à mesa da professora e conclui o caso:  
 - Foi ela que colocou o caderno em cima do livro de Português. Aqui está o livro da professora.  
**██████████**, rindo, responde:  
 - Sim, é verdade! Eu coloquei meu caderno na mesa da professora para ela vistar, mas não percebi que estava escondendo o livro dela.  
 A professora fica bastante surpresa com a revelação:  
 - Meu Deus! Como não percebi que o livro estava aqui o tempo todo. Pessoal, desculpem-me pelo engano e por toda essa confusão na aula. Mas, infelizmente, o aparecimento do meu livro não descarta a importância de conversarmos muito sobre a situação de pequenos furtos que estão acontecendo na sala de aula. Vocês sabiam que furto é um crime e que consta no Código Penal - Decreto de Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940?  
 Mas esse é um assunto sobre o qual conversaremos na próxima aula, porque esta já acabou. Até mais.

18. Por favor, agora realize uma pesquisa sobre esse crime e descreva sua definição e as penas aplicadas. \* 1 ponto

Fonte: A autora.

Em minha narrativa, procurei não culpabilizar nenhum personagem, que poderia ser entendido como o/a próprio/a estudante. No desfecho, tudo não passou de um mal-entendido, mas o acontecimento gera uma reflexão sobre situações de pequenos furtos que os personagens relatam na história, por isso a pesquisa sobre a definição e penalidades aplicadas no caso do crime de furto.

Nas produções dos estudantes, é importante analisar os elementos que os levaram a propor tais desfechos, verificar se as produções mantiveram coerência com o restante do texto, se as marcas linguísticas foram preservadas, dentre outros aspectos.

### Etapa 3

Na seção dedicada à avaliação, conforme orientação de Brakling (2012), questiona-se o leitor quanto à confirmação de suas expectativas. Habilidade: “Verificação de inferências e antecipações realizadas, procurando corrigir eventuais equívocos a partir da identificação das pistas que levaram à inadequação da resposta.” (BRAKLING, 2012, p. 34).

**Figura 18.** Seção 20 - Avaliação da leitura

Avaliação

19. Você esperava por este final? Ficou parecido com o desfecho que você criou? \* 1 ponto

---

20. E então, gostou do conto? Gostou da maneira como a história foi apresentada? Agora, vamos conversar sobre o assunto na próxima aula? \* 1 ponto

Fonte: A autora

A última pergunta do formulário objetiva saber se o conto e o formato de leitura foram bem recebidos pelos estudantes e mostrar que a temática abordada na história será discutida em aula seguinte.

#### A participação dos estudantes

Apresento neste espaço alguns desfechos que os estudantes elaboraram para a história. Consideramos importante a análise dessas produções, porque nelas é possível perceber os sentidos que os estudantes estão construindo a partir da leitura. Entre dezoito desfechos, escolhi 4 para análise. Dois deles estão a seguir.

**Figura 19:** Desfecho 1

Perguntas Respostas **18** Configurações Total de pontos:

---

Agora, seja criativo e finalize esse conto em no mínimo 3 linhas. Depois siga para a seção seguinte para conhecer outro desfecho.

18 respostas

F: eu não peguei !  
 C: podemos olhar seu livro de português ?  
 F: sim  
 C: como falei, a [REDACTED] é a culpada  
 F: mas eu não furtei o livro, porque esta comigo ?  
 C: simples na hora que foi na mesa da professora acabou pegando o livro dela por engano  
 PV: muito obrigada [REDACTED] por ter achado meu livro  
 F: professora desculpa ter pegado seu livro, devia ter prestado mais atenção  
 PV: sem problemas [REDACTED]

Fonte: A autora

**Figura 20 :** Desfecho 2

- Como você pode dizer isso [REDACTED], somos amigas.  
 - Não, você não entendeu, logo após ir a mesa da professora você caiu. Se lembra?  
 - Sim, é claro, mas onde o livro de português entra nessa história.  
 - Ao cair você esbarrou no livro e conseqüentemente, ele caiu junto com você, sem ninguém perceber, ou seja, ele está no chão até agora.

Fonte: A autora

De acordo com a BNCC, a habilidade que rege produções textuais literárias é:

Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e

estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc., de forma a engajar-se ativamente, considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (BRASIL, 2018, p. 159)

Além dessa observação, a produção pedida aos alunos dá continuidade a uma história, dessa forma, outros aspectos devem ser observados, como se há coerência entre a continuidade proposta pelos alunos e a história que já foi apresentada, se as marcas linguísticas são mantidas, por exemplo: foco narrativo, discurso direto e/ou indireto, linguagem formal e/ou informal, linguagem metafórica, poética ou objetiva.

Os textos apresentados acima foram colocados um após o outro para mostrar a semelhança entre eles e entre a conclusão que eu propus à história. Nossos desfechos se assemelham no sentido de não culpar a estudante alvo das suspeitas na história nem outro personagem. Nessas conclusões, o sumiço do livro de Português aconteceu por engano. No primeiro caso, a personagem que estava sendo acusada pegou o livro da professora sem perceber e no segundo caso, o livro estava o tempo todo caído no chão. No desfecho que eu elaborei, a mesma personagem havia colocado o caderno em cima do livro da professora, o que causou toda a intriga do conto.

Nas produções textuais, é possível perceber que os estudantes realizaram uma continuação temática e textual bastante satisfatória. A pausa no texto se dá após a personagem investigadora olhar para a suspeita e dizer: “Foi ela”. Nos desfechos, a personagem suspeita responde à suposta acusação, integrando sua fala ao contexto da história. Nos dois casos, temos o discurso direto e o apagamento da figura do narrador, o que neste trecho não destoaria do restante do texto, que mescla o discurso direto e indireto. Conforme habilidade prevista pela BNCC, os estudantes engajaram-se no processo de planejamento do texto usando a imaginação e verossimilhança para dar fim à história de forma a surpreender o leitor.

A seguir, um outro desfecho.

Figura 21: Desfecho 3

Todos olharam com raiva para [REDACTED] e [REDACTED] diz:  
- É ela porque [REDACTED] falou coisas que a incriminam, então no momento de discuido da professora ela pegou o livro.  
E então [REDACTED] admite e fala o porquê:  
- Tá eu admito foi eu que furtei porque achei que pegaria as respostas do exercício  
E com o livro voltando a professora chegamos ao final da história.

Fonte: A autora

Nessa conclusão, o estudante escolheu seguir a linha de raciocínio já apresentada na história, a de que o furto se devia ao fato do livro da professora ter as respostas dos exercícios e incriminar a personagem vítima da acusação. Ao trazer uma informação já citada na história, o estudante promove conexão entre as partes do texto, mantendo a coesão e coerência.

Quanto à narrativa, esta mantém o padrão de alternância entre a voz do narrador e os discursos diretos das personagens. Ainda é relevante observar como o aspecto emocional das personagens é evidenciado nesta conclusão, no trecho “com raiva”. Descrições físicas, psicológicas e sentimentais das personagens envolvidas no enredo contribuem para a formação imagética do leitor. Trata-se, pois, de um importante recurso usado pelo estudante. Por fim, a última frase do desfecho destaca o fim da história retomando o narrador personagem, presente no início do conto, com uso da primeira pessoa do plural “chegamos ao final da história”. Assim, mais uma vez percebe-se a conexão estabelecida entre as partes do texto.

Figura 22: Desfecho 4

■■■ se levantou e começou uma discussão com a ■■■ dizendo que ela estava acusando sem provas que foi ela, e ■■■ leva a ■■■ ate a direção para conversar com o diretor. Depois de muita conversa ■■■ volta para sala e conversa com a professora.

Fonte: A autora

Neste final, observa-se a voz do narrador apresentando a cena e a fala da personagem em discurso indireto. Nesse caso, não há conclusão objetiva porque, apesar da sugestão, não é informado se a personagem alvo da acusação realmente furtou o livro da professora. Enquanto linguagem, há uma quebra de padrão em relação ao texto inicial devido a repetição semântica desnecessária (direção, diretor) e às repetições vocabulares que, no fragmento a seguir, chega a comprometer o sentido do texto: “[...] dizendo que ela estava acusando sem provas que foi ela [...]]. Para o leitor, pode surgir a dúvida de quem é “ela” em cada oração.

Dentre 18 conclusões elaboradas pelos estudantes, essas poucas sequências narrativas foram aqui apresentadas para ilustrar o processo de conhecimento da Aprendizagem por *design* denominado aplicar apropriadamente e criativamente. Por mais simples que o texto pareça, toda construção textual mobiliza a criatividade do autor, pois cada enunciado é criado de forma única e jamais será reproduzido de forma idêntica. Nas produções dos meus estudantes é possível observar que houve a aplicação da aprendizagem, pois há a compreensão do texto com seus elementos multissemióticos e a construção de narrativas verossímeis e coerentes com o enredo que já havia sido apresentado.

### 3.2.2 Extraordinário

Um trecho desse romance foi a segunda leitura realizada pelos estudantes. Diferente das demais, esta não começa com a fragmentação de texto verbal, mas com a fragmentação do *trailer* do filme que faz adaptação da obra literária. O *trailer* mostra dois lados do protagonista, um em que ele esconde o rosto com um capacete por causa

de uma anomalia que torna sua face diferente e o outro é essa mesma personagem mostrando o rosto e interagindo com outras crianças. Dividi o *trailer* em duas partes, a primeira relacionei ao fragmento inicial do romance, em que o narrador-personagem afirma ter um rosto diferente, deixando o questionamento aos leitores de como imaginavam ser o protagonista. Em seção seguinte, o restante do *trailer* mostra como a personagem é: uma criança com comportamento típico de criança.

Minha intenção como *designer* dessa vivência de leitura era despertar uma expectativa em relação a personagem e depois confrontá-la com a sequência narrativa. O trecho inicial do *trailer* e o fragmento que dá início ao romance podem fazer o leitor focar sua atenção naquilo que a personagem tem de diferente. Já a segunda parte do *trailer* destaca como o protagonista tem comportamentos e emoções parecidos com os de qualquer criança. Essa sequência de textos foi pensada para destacar a personalidade da personagem e colocar a sua diferença física em segundo plano.

Quanto à temática estabelecida para todos os textos, conflitos escolares, neste texto também é abordada, apesar de não ser o foco dos textos selecionados, os quais destacam a construção do protagonista como criança. No entanto, a personagem principal sofre *bullying* na escola e essa situação é sugerida pelos textos e aprofundada na conversa pós-leitura.

A composição da leitura é multissemiótica e foi elaborada para se atingir, entre outras, a capacidade de percepção de relações de intertextualidade, pois ler um texto “é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas” (GOMES, 2017, p. 73). O filme é uma adaptação da obra literária e, nesta leitura, está ao lado do romance para construir um significado imaginado pela *designer*. Enquanto recepção, as considerações dos estudantes, analisadas adiante, dirão se o significado que tentei atribuir foi o mesmo recebido por eles.

#### A leitura

Início a leitura apresentando breve biografia da autora (não reproduzo, pois esta fase consta em todas as leituras e já foi explicada na seção anterior) e uma breve sinopse do romance.

**Figura 23:** Breve sinopse da obra *Extraordinário*

**Extraordinário é um romance escrito por R. J. Palacio. A história tem como personagem principal August Pullman, o Auggie, um menino que nasceu com síndrome de Treacher Collins, doença que causa deformidade craniofacial. Auggie tem 10 anos e está bastante nervoso porque irá pela primeira vez à escola, para o 5º ano. Até então ele só havia estudado em casa, tendo a mãe como professora, por causa dos diversos problemas de saúde em seus primeiros anos de vida e por causa das muitas cirurgias para correção da face. Ainda sim, com 10 anos, o menino tem um rosto bem diferente do comum e se expor a outras crianças é motivo de muita apreensão por parte de Auggie e de sua família.**



Fonte: A autora.

Em seguida, há um trecho inicial do *trailer* em que August, personagem principal da história, aparece realizando algumas atividades com um capacete na cabeça. A princípio o rosto do menino não é revelado. Logo após, os estudantes leem o fragmento inicial do romance em que August revela se sentir uma criança comum, mas que não é tratado dessa forma por causa da aparência de seu rosto.

**Figura 24:** Início da leitura

Vamos conhecer um pouquinho mais sobre o personagem principal desta história

Trailer do filme "Extraordinário"



<http://youtube.com/watch?v=0lbmxVclUm8>

Sei que não sou um garoto de dez anos comum. Quer dizer, é claro que faço coisas comuns. Tomo sorvete. Ando de bicicleta. Jogo bola. Tenho um Xbox. Essas coisas me fazem ser comum. Por dentro. Mas sei que as crianças comuns não fazem outras crianças comuns saírem correndo e gritando do parquinho. Sei que os outros não ficam encarando as crianças comuns aonde quer que elas vão. Se eu encontrasse uma lâmpada mágica e pudesse fazer um desejo, pediria para ter um rosto comum, em que ninguém nunca prestasse atenção. Pediria para poder andar na rua sem que as pessoas me vissem e depois fingissem olhar para o outro lado. Sabe o que eu acho? A única razão de eu não ser comum é que ninguém além de mim me enxerga dessa forma.

[...]

Aliás, meu nome é August. Não vou descrever minha aparência. Não importa o que você esteja pensando, porque provavelmente é pior.

PALACIO, R. J. Extraordinário. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018, p. 11.

13, 14:37

EXTRAORDINÁRIO

3. Você assistiu a uma parte do trailer do filme "Extraordinário" e leu um fragmento de introdução do livro. Se você já conhece a história, conte um pouco sobre como é August; se não conhece, a partir do que já foi revelado, como você imagina que ele é?

Fonte: A autora

O objetivo da pergunta é levantar expectativas em relação ao protagonista da história. Inicialmente, os estudantes leram uma sinopse do romance, a qual informa que o protagonista tem uma doença que causa deformidade craniofacial, e a capa do livro, a qual apresenta um rosto incompleto. Em seguida, há o trecho inicial do romance, no qual a personagem afirma que a aparência de seu rosto causa reações incômodas nas pessoas, mas ela não revela como é esse rosto. Já o início do trailer mostra uma criança com um capacete na cabeça.

Há na associação desses textos, um suspense, capaz de mobilizar a produção de inferências globais no gênero multissemiótico: “o leitor lança mão das pistas deixadas pelo autor e do seu conhecimento de mundo para compreender os não-ditos do texto, os implícitos e pressupostos a fim de construir significados.” (GOMES, 2017, p. 72). A partir das pistas deixadas pela *designer* da leitura e pelo conhecimento prévio daqueles que já conheciam a história, seja por meio do livro ou do filme, os estudantes elaboraram suas respostas. Vejamos algumas:

**Figura 25:** Respostas dos estudantes

um menino q tem uma parte de seu rosto deformado

Ele é uma criança com uma deficiência no resto, porém isso não faz dele uma pessoa diferente

um garoto normal, como os outros, mas que tem uma doença

nao assisti eu acho q ele sofre muito

Ele usa um capacete de astronauta e ele tem um rosto deformado

Ele é uma criança comum apenas tem um problema de saúde, que faz sua aparência ser diferente para os outros.

uma criança feliz, que apenas tem uma doença

muito legal

Acho que ele é um garoto normal só que com a aparência diferente por isso zoam dele

Fonte: A autora

É possível perceber que para alguns, a referência à doença que causa deformidade craniofacial foi bastante significativa, devido à repetição da expressão

“rosto deformado” duas vezes, o uso da palavra “deficiência” uma vez, da palavra “doença”, duas vezes e da expressão “problema de saúde” uma vez. No entanto, em apenas três respostas essas expressões são o núcleo da observação. Além delas, há a consideração: “Não assisti (ao filme) eu acho q(ue) ele sofre muito”, que também demonstra como as informações sobre doença e esconder o rosto impactou sua percepção.

Nas demais respostas, percebe-se que a personagem é vista além da doença. As expressões “isso não faz dele uma pessoa diferente”, “um garoto normal”, “criança comum”, “criança feliz”, “muito legal”, “um garoto normal” mostram uma outra perspectiva sobre a personagem. Os textos permitem essa visão, pois no trecho inicial do romance a personagem principal afirma ser uma criança comum e realizar atividades comuns a crianças e o início do trailer mostra um menino andando de bicicleta, jogando vídeo game e indo à escola, ainda que com um capacete na cabeça. Algumas respostas podem estar baseadas também no conhecimento prévio em relação à história integral.

Após a elaboração de resposta à pergunta anterior, é o momento de “Verificação de inferências e antecipações realizadas, procurando corrigir eventuais equívocos a partir da identificação das pistas que levaram à inadequação da resposta.” (BRAKLING, 2012, p. 34). Na seção seguinte, é apresentada a segunda parte do *trailer*, a qual revela mais sobre a personagem principal, o que permite verificar as hipóteses formuladas e realizar mais construções semânticas.

**Figura 26:** Continuação da leitura

Mais descobertas...

Vamos descobrir como Auggie é:



<http://youtube.com/watch?v=DGMBsxb8C24>

Agora acesse o link a seguir e responda ao que se pede:

<https://www.menti.com/q68rgz7m6t>

**Mentimeter**

Como é August Pullman?

Enter a word 25

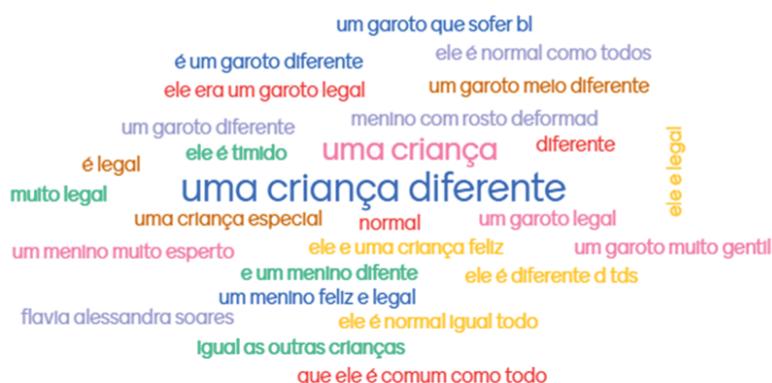
Submit

Fonte: A autora

Nessa etapa, os leitores descobrem quem é August. O rosto da personagem é revelado e também seu comportamento. Logo, a pergunta que faço é: Como é August Pullman? Aqui eu utilizo uma ferramenta digital para formar uma nuvem de palavras com as respostas dos estudantes. Esse recurso organiza as palavras ou frases curtas em várias cores e tamanhos, de acordo com o número de menções feitas.

**Figura 27:** Nuvem de palavras

Como é August Pullman?  
30 responses



Fonte: A autora

A nuvem de palavras faz parte das práticas de novos letramentos. Essas práticas, prioritariamente digitais, permitem a elaboração coletiva de textos e chegarmos à habilidade de “Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.” (BRASIL, 2018, p. 525). Percebe-se na nuvem diferentes olhares para a mesma obra e leitura ou, ainda, olhares parecidos e expressados de formas diferentes. A frase que ficou maior e no centro da nuvem de palavras foi “uma criança diferente”. Mas o que significa ser uma criança diferente?

Em aula seguinte, ao conversarmos sobre a leitura e analisarmos a nuvem de palavras, eu perguntei aos estudantes o que seria esse “uma criança diferente” e outras variantes escritas, como “um garoto diferente”. Uma aluna respondeu que “Auggie é diferente porque tem uma síndrome, mas é igual a todas as crianças da sua idade.” A resposta reforça outras perspectivas demonstradas na nuvem, como “ele é uma criança feliz”, “igual as outras crianças”, “que ele é comum como todo”, “ele é normal como todos”.

Assim os estudantes construíram uma produção textual coletiva que nos permitiu verificar seu olhar sobre a personagem, pois

A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido. (BRASIL, 2018, p. 139).

Conhecer o protagonista nesta leitura se tornou importante para o diálogo sobre o *bullying*, situação vivida pela personagem e pelos educandos também. Em aula, os fatos vividos por Auggie na escola foram compartilhados por aqueles que já conheciam a história e conversamos a respeito da problemática.

Retomando, por fim, a pergunta que mobilizou esta seção dedicada à descrição das leituras “Como práticas de leitura plugada podem estabelecer relação com bases epistemológicas dos multiletramentos?”, chegamos à conclusão de que a Aprendizagem por *design* pode ser adaptada à proposta metodológica de leitura e que

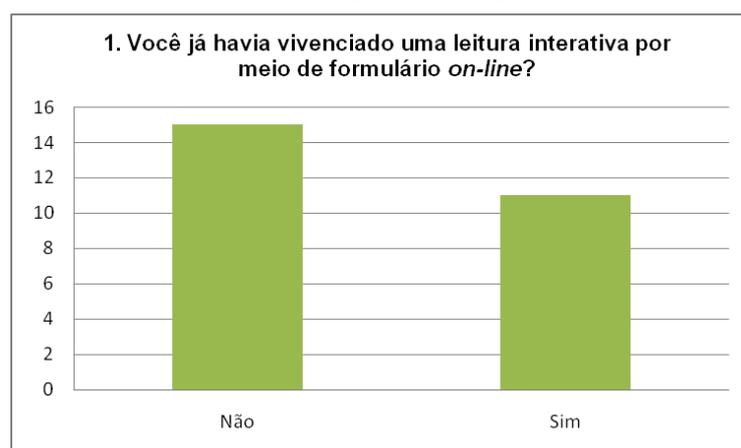
esta é capaz de explorar as múltiplas linguagens já presentes nas leituras digitais, mas de forma didatizada para o trabalho com as habilidades elencadas pela BNCC para o ensino regular e outros objetivos de aprendizagem considerados importantes pelo(a) professor(a).

### 3.3 A segunda entrevista e o diário de campo

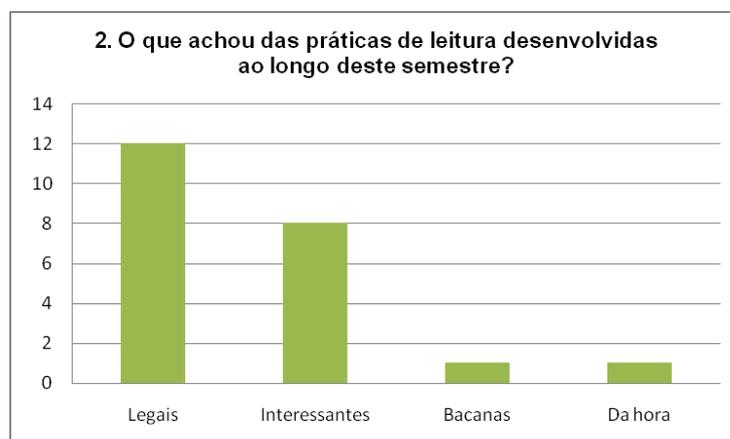
A segunda entrevista ocorreu após terminarmos as vivências de leitura, as que eu e os estudantes preparamos. O objetivo dessa conversa final com os alunos foi recolher as impressões que eles tiveram das leituras para chegarmos ao objetivo geral desta pesquisa: avaliar as contribuições da leitura colaborativa plugada como prática de ensino sob a perspectiva dos multiletramentos.

Esta entrevista também contou com 26 participantes. Um dos estudantes que não quis participar da primeira entrevista aceitou participar desta, mas um aluno que foi ouvido na primeira entrevista faltou no dia desta; logo, a quantidade de entrevistados continuou a mesma. As cinco primeiras perguntas da entrevista foram pensadas para conhecer as considerações dos estudantes a respeito das leituras plugadas vivenciadas por eles. Seguem os gráficos para análise.

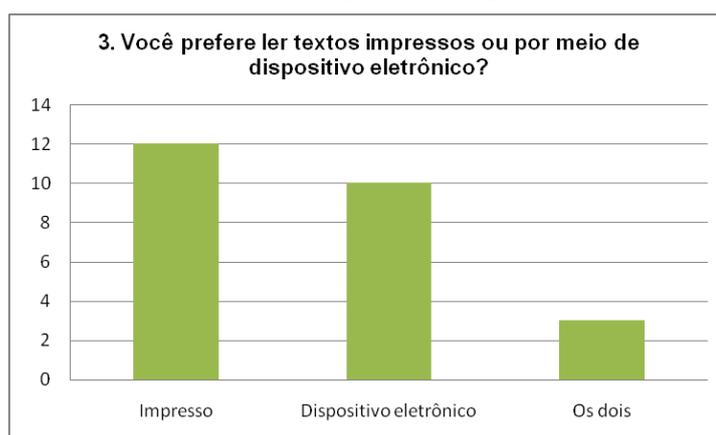
**Gráfico 9:** Primeira pergunta da segunda entrevista



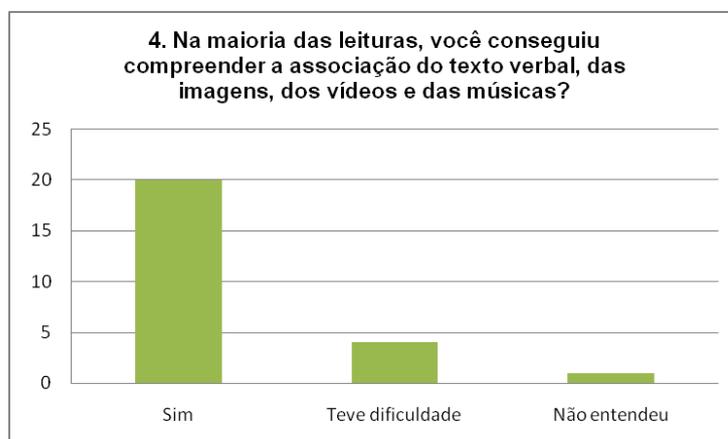
Fonte: A autora

**Gráfico 10:** Segunda pergunta da segunda entrevista

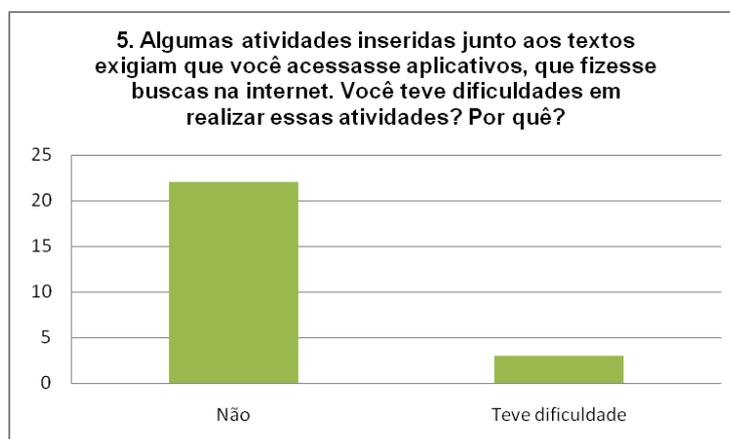
Fonte: A autora

**Gráfico 11:** Terceira pergunta da segunda entrevista

Fonte: A autora

**Gráfico 12:** Quarta pergunta da segunda entrevista

Fonte: A autora

**Gráfico 13:** Quinta pergunta da segunda entrevista

Fonte: A autora

Início a entrevista perguntando se os estudantes já haviam vivenciado uma leitura interativa por meio de formulário *on-line*. 15 alunos responderam que não e 11 que sim. A maioria desses 11 lembrou da leitura realizada na época das aulas remotas. Para outros, porém, os textos lidos foram a primeira experiência com uma leitura interativa. A questão 2 “O que achou das práticas de leitura desenvolvidas ao longo deste semestre?” visava uma descrição mais detalhada em relação às impressões sobre as leituras, mas, de modo geral, os estudantes foram bastante sucintos, reduzindo as experiências a adjetivos, como “legais”, “interessantes” e “bacanas”, conforme visto em gráfico. Há apenas três respostas um pouco mais elaboradas, transcritas a seguir.

**A7** - Foi muito legal, gostei bastante porque a gente tinha mais opção de pergunta, conseguia tirar dúvidas, geralmente tinha uma música que falava algo do tipo. É legal, sabe? É bem informativo.

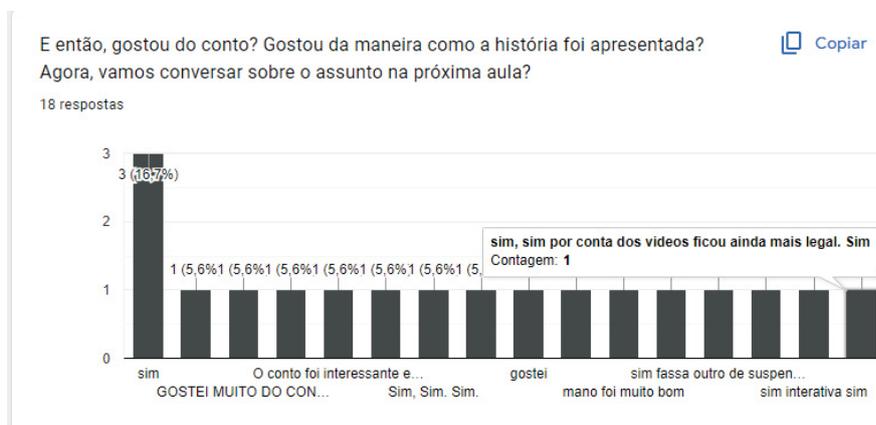
**A10** - Eu achei muito interessante, muito divertido, estrutura boa, umas perguntas da hora, histórias legais.

**A11** - Foi legal fazer algo diferente.

É possível perceber que os estudantes gostaram das leituras, mas não tinham uma avaliação delas. Acredito que essa avaliação seria melhor descrita por escrito após uma leitura, por isso hoje eu inseriria uma questão ao final de uma das leituras, da seguinte forma: “Avalie esta leitura, descrevendo os aspectos positivos e negativos da leitura interativa em formulário *on-line*”. No entanto, em apenas um texto eu peço

avaliação da leitura e, ainda sim, o enunciado não favorece a elaboração de uma resposta mais específica.

**Figura 28:** Avaliação da leitura plugada



Fonte: A autora

Neste formulário pergunto se eles gostaram da leitura e da maneira como a história foi apresentada. Como na entrevista, as respostas são pouco elaboradas, mas positivas, sugerindo uma boa receptividade à proposta metodológica.

Na terceira pergunta eu questiono se eles preferem ler textos impressos ou por dispositivo eletrônico, sem especificar a leitura plugada. Na primeira entrevista, 12 responderam usar mais o livro físico de literatura e nesta questão 12 preferem textos impressos. 10 estudantes responderam preferir o texto digital e 3 preferem os dois. Para um(a) estudante eu não fiz esta pergunta e outras porque havia muito barulho em volta da sala de aula no momento, o que impossibilitou a realização da entrevista por completo. Ainda que a leitura impressa e digital estejam generalizadas na questão, é possível analisar que as leituras plugadas não mudaram a preferência de leitura dos estudantes em questão de porcentagem, pois a mesma quantidade de alunos que respondeu usar o livro físico de literatura respondeu preferir o texto impresso. É importante observar também que a leitura plugada é uma atividade de leitura, ou seja, há tarefas a serem realizadas ao longo do texto, diferente de uma leitura realizada em livro físico ou pela internet de forma autônoma, de escolha e no tempo do leitor. Nesse sentido, a questão poderia estar melhor especificada para estabelecer comparação

entre a leitura plugada e outras formas de atividade de leitura comumente realizadas em sala de aula.

A questão 4 objetiva saber se os estudantes compreenderam a multisssemiose envolvida nas leituras. Cani e Coscarelli (2016, p. 44) afirmam que “E isso é o que tem se apresentado na aplicação da multimodalidade exigida pelos multiletramentos, ou seja, o estudo de textos explorando a construção de significados pela composição de muitas linguagens”. Assim, procurei elaborar leituras constituídas da articulação entre múltiplas linguagens, e tão importante quanto essa articulação é saber se as relações foram capazes de despertar construção de sentidos para os leitores. As respostas foram bastante positivas. Apenas 4 estudantes afirmaram ter tido alguma dificuldade na associação de imagens, vídeos, sons e texto verbal, enquanto um(a) estudante afirmou não ter compreendido. Minha pergunta adicional foi se eles haviam tido ajuda para superar as dificuldades e as respostas foram afirmativas.

Já na questão 5, indago se eles conseguiram realizar as práticas de novos letramentos em pesquisas na internet e uso de plataformas digitais. 22 estudantes conseguiram realizar as atividades de pesquisa e em plataformas de forma satisfatória e apenas 3 tiveram dificuldade. As justificativas estão transcritas a seguir:

**A10** - Um pouco, eu tenho muita dúvida no computador.

**Pesquisadora** – Você teve ajuda nessas situações?

**A10** - Tive ajuda.

**A24** - Mais ou menos.

**Pesquisadora** - Qual foi sua dificuldade?

**A24** - A parte da pesquisa.

**Pesquisadora** - Mas você teve ajuda?

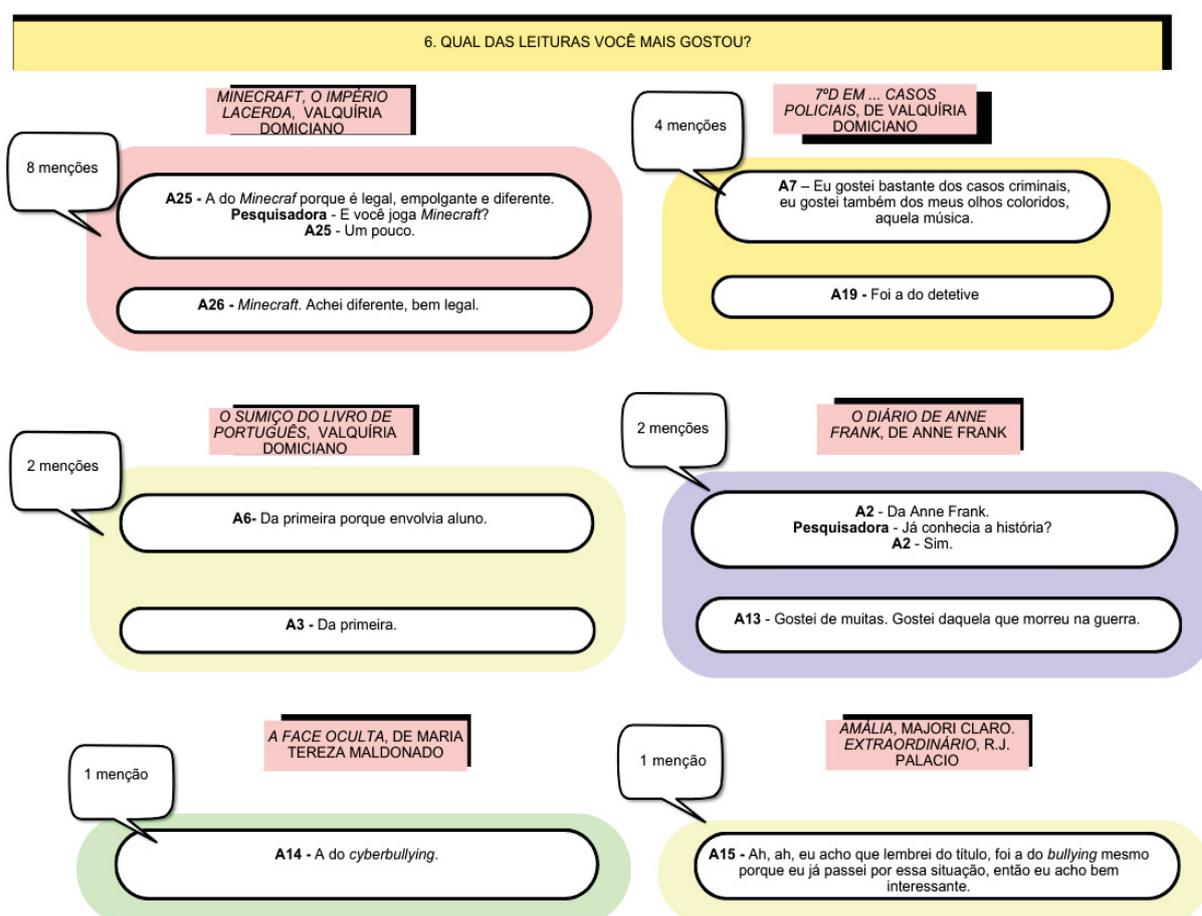
**A24** – Sim.

**A26** - Só um pouquinho. Porque às vezes eu não conseguia achar o que realmente queria, mas se eu procurasse um pouco mais, eu achava.

O(a) estudante A24 já havia afirmado na primeira entrevista não saber usar *sites*. Logo, sua dificuldade já era esperada, mas, como evidenciado na entrevista, tentei ajudar todos que precisavam.

A pergunta 6 não estava no roteiro da entrevista, mas em determinado momento achei importante acrescentar a questão: “Qual leitura você mais gostou?”. A pergunta foi feita a 18 estudantes e algumas respostas estão a seguir.

**Figura 29:** Leituras preferidas dos alunos



Fonte: A autora

Conforme figura, o conto *Minecraft: o Império Lacerda* foi o texto que atraiu mais estudantes. Tentei aproximar o conto do jogo de celular tão comum aos adolescentes, inserindo os personagens do *Minecraft* na história e os ataques que esses impõem no jogo. Para a elaboração desta leitura, contei muito com a ajuda da minha irmã mais

nova, que quando criança jogava Minecraft, para entender a dinâmica do jogo e adaptá-lo ao conto. A história tem como mote os conflitos entre estudantes por espaços da escola. A personagem principal é raptada e, para que os colegas de turma possam revê-la, eles devem ceder, a estudantes de outra turma, o tempo que tinham na quadra de esportes no horário do intervalo. No desenrolar da história, os personagens (os leitores) devem tomar decisões que, inevitavelmente, os farão encontrar com personagens do Minecraft e sofrer consequências.

O segundo texto mais citado foi *7ºD em... casos policiais*. Neste conto, a professora entra em sala, mas os estudantes, que estavam fazendo bagunça e brigando, não dão pela sua presença e continuam o que estavam fazendo. Ao invés de gritar com a turma, para chamar a atenção dos estudantes, a professora coloca uma música de suspense para tocar e entrega alguns enigmas policiais para os alunos realizarem leitura atenta e desvendarem cada caso pelas pistas deixadas nos enigmas. O pano de fundo do conto é a indisciplina e as formas de convertê-la em engajamento nas aulas.

Com duas menções, *O Sumiço do Livro de Português* aborda a situação de pequenos furtos que ocorrem em aula. Esse é um dos problemas mais recorrentes em sala, por isso achei tão importante abordar na leitura e conversar sobre na tentativa de mitigar a problemática. Como os demais contos que eu elaborei, neste os personagens aparecem com os nomes dos estudantes/leitores. Na entrevista um(a) aluno(a) afirma ter gostado mais desse porque envolvia os estudantes. Um(a) outro estudante fez a seguinte observação:

**A8** - Eu gostei dos textos que a sala apareceu, inclusive eu não apareci em nenhuma leitura.

No final da entrevista, o(a) estudante ainda pede:

**A8** - Eu quero uma leitura só pra mim, que eu participe.

Por falha minha, o(a) aluno(a) acabou não participando de nenhuma história. Havia dois/duas estudantes com o mesmo nome e, provavelmente, esse fato me levou à confusão, achando que já havia incluído o(a) estudante em uma das três leituras.

*O diário de Anne Frank* também teve duas menções. O trecho da obra que selecionei para a leitura foi a que Anne conta sobre os conflitos que tinha com o

professor de Matemática porque conversava muito em sala de aula. Problemática também recorrente em aula, as conversas em momentos inapropriados são sempre motivo de discussão entre estudantes e professores. Mas para além do conflito escolar, a história de vida de Anne é destacada para conversarmos também sobre discursos de ódio capazes de voltar seres humanos contra seres humanos.

Numa seção do formulário intitulada “Relações intertextuais”, peço para que os alunos escrevam sobre o que sabem sobre a Segunda Guerra Mundial e, explorando o ciberespaço e as possibilidades de uma leitura digital, que acessem um *link* para passeio virtual ao anexo em que Anne, sua família e mais 4 pessoas se esconderam dos nazistas e outro *link* para exposição de fotos.

**Figura 30:** O diário de Anne Frank

O diário de Anne Frank

Perguntas Respostas 27 Configurações

Você já conhecia a história de Anne Frank? Conforme lido na seção "Contexto de produção", \*  
Anne foi uma das milhões de vítimas do nazismo. Você já estudou sobre esse triste período da nossa história? Escreva um pouco sobre o que você sabe sobre a Segunda Guerra Mundial e sobre o nazismo.

Texto de resposta longa

Quero agora convidá-los a conhecer a reprodução do Anexo Secreto, o lugar em que Anne, sua família e mais 4 pessoas se esconderam por 2 anos. Acesse o link e faça um passeio virtual [www.annefrank.org/en/anne-frank/secret-annex/](http://www.annefrank.org/en/anne-frank/secret-annex/)  
Acesse também este link para ver fotos e ler mais informações sobre Anne. <https://artsandculture.google.com/partner/anne-frank-house>

Fonte: A autora

A história da menina chamou a atenção deles e conversamos a respeito do ódio infundado por outras pessoas. Em diário, fiz a seguinte anotação:

**Figura 31:** Anotação em diário de campo

20/09. O diário de Anne Frank. Alguns alunos não conheciam a história de Anne, outros conheciam e lembraram. A leitura foi feita com atenção, conforme pedi. Na discussão, perguntaram por que os judeus foram vítimas de perseguição. Eu disse que Hitler conseguiu incutir na cabeça de milhões de pessoas que outras milhões de pessoas não mereciam direitos e nem mesmo a vida, e fiz um paralelo com o que acontece atualmente no Brasil em época de eleições. Uma das estudantes disse que Hitler era manipulador.

Fonte: A autora

Mais foi conversado, comentado e questionado. Era possível ver o interesse real deles pela história de Anne e o porquê de tudo que ela viveu.

*A face oculta* teve uma menção. Trata-se de um romance que aborda a temática do *cyberbullying*. No próprio livro, a obra é apresentada da seguinte forma:

*A face oculta* é uma obra que possibilita o reconhecimento das relações típicas da cultura digital, identificando vítimas e agressores do bullying e do cyberbullying. Através de uma narrativa dinâmica, construída com situações de vida cotidiana dos jovens, esta obra aborda a defesa dos Direitos Humanos no cotidiano das escolas e das famílias (MALDONADO, 2018, p. 95).

Nesta leitura, eu selecionei trechos da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto, para que os estudantes pudessem acompanhar a progressão da história. Quanto à leitura, fiz o seguinte registro em meu diário.

Figura 32: Anotação em diário de campo 2

23/08 Leitura de "Face Oculta", de Maria Tereza Maldonado. Os estudantes foram divididos em duas salas de informática. Os estudantes realizaram a leitura, estavam menos agitados que na última leitura. Ficaram em silêncio p/ entender o texto. Fizemos apenas perguntas pontuais sobre algumas questões. Na discussão em sala, pedi para que me contassem a história. Eles contaram e perguntei se alguém já havia sofrido cyberbullying e um aluno disse que sim, em app de jogos, alguns jogadores perseguem outros. Durante a leitura, uma aluna disse: "Professora, eu não sabia o nome desse tipo de bullying". Outros alunos pesquisaram porque também não sabiam. Perguntei o que poderíamos fazer para que situações de cyberbullying não ocorressem e alguns responderam que respeitando os outros. Perguntei quais medidas podem ser tomadas se alguém estiver sofrendo cyberbullying e responderam que "bloquear o agressor", "contar à mãe, pai, professora", "denunciar à polícia".

Fonte: A autora

As medidas apontadas em casos de *cyberbullying* foram certas e mostram que a leitura e a discussão foram importantes para o aprendizado deles.

Já um(a) estudante relatou ter gostado da leitura que abordou a temática do *bullying*. Dois textos trataram especificamente do *bullying*: *Amália, a espantalha* e *Extraordinário*. A obra *Extraordinário* já foi descrita nesta dissertação. *Amália, a espantalha*, de Majori Claro, é um romance reflexivo e poético que estabelece

intertextualidade com poemas de Fernando Pessoa. Na história, a amiga da personagem principal sofre *bullying* na escola, o que faz com que ela não se aceite devido às piadas dos colegas, enquanto Amália também passa por questionamentos quanto à sua identidade. Os poemas de Alberto Caeiro, o heterônimo mais sábio de Fernando Pessoa, e a condução da história ajudam as personagens a aceitarem a si mesmas e a se amarem como são. Como a obra é um romance e, portanto, uma história mais longa, selecionei apenas fragmentos para a leitura. Para que os estudantes entendessem melhor o enredo, antes da leitura dos trechos que selecionei, inseri no formulário um *podcast* com resenha do livro. Este *podcast* foi produzido pelos meus alunos de outra escola no ano de 2020.

**Figura 33:** Seção de apresentação da obra *Amália, a espantalha*

The image shows a screenshot of a digital learning interface. At the top, there is a header with the title "Amália, a espantalha" and a star icon. Below the header, there are tabs for "Perguntas", "Respostas" (with a notification badge of 18), and "Configurações". To the right, it says "Total de pontos: 2". The main content area is a text editor with a light blue background. The text inside reads: "A obra Nesta atividade, leremos alguns trechos da obra 'Amália, a espantalha'. Para entender um pouco sobre a história an leitura, acesse o link a seguir e escute um p estudantes, em 2020, sobre esse romance. [https://soundcloud.com/user-964213..](\"https://soundcloud.com/user-964213..\") [Amália, a espantalha](\"Amália, a espantalha\")". Below the text, there are icons for bold (B), italic (I), underline (U), link (🔗), and unlink (🔗). At the bottom of the editor, there is a field labeled "Descrição (opcional)". At the very bottom of the interface, there is a navigation bar with the text "Após a seção 2 Continuar para a próxima seção" and a dropdown arrow.

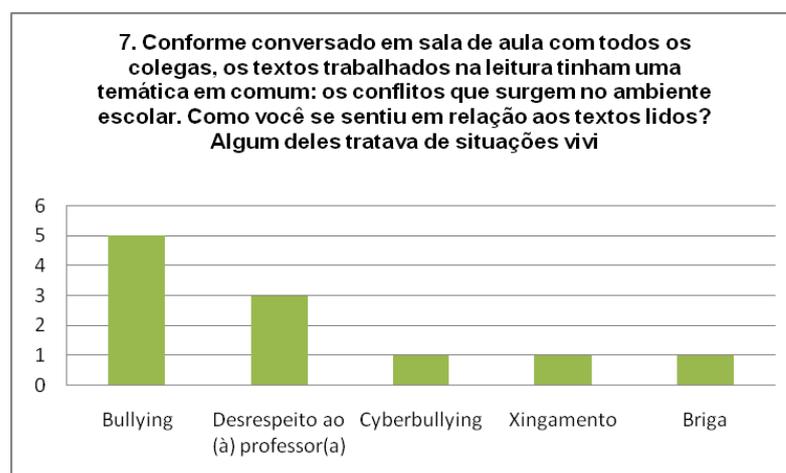
Fonte: A autora

Figura 34: Podcast com resenha de *Amália, a espantalha*

Fonte: A autora

O *podcast* é um material digital publicado em formato de áudio ou vídeo. Nesta leitura, o som chega antes do texto verbal para contextualizar a história que os estudantes lerão. Na conversa após a leitura, destaquei a superação do *bullying* pela aceitação e valorização de quem somos.

As questões 7 e 8 são do eixo considerações a respeito das temáticas abordadas nos textos. Na pergunta a seguir, eu questiono se os textos abordaram situações vividas por eles no ambiente escolar. Muitos responderam apenas "sim", mas não se sentiam atingidos pelas situações. Reproduzo no gráfico a seguir as problemáticas citadas por aqueles que já vivenciaram ou viram, de forma marcante, uma situação de conflito escolar.

**Gráfico 14:** Sétima pergunta da segunda entrevista

Fonte: A autora

5 estudantes citaram já terem sido vítimas ou visto o *bullying* acontecer na escola, 3 presenciaram desrespeito ao professor, 1 foi vítima de *cyberbullying*, 1 já foi xingado na escola e 1 viu briga na sala de aula. É possível perceber, portanto, que os conflitos escolares são comuns e atingem um grande número de estudantes.

Na questão seguinte, pergunto se eles consideram importante conversar sobre os conflitos escolares. As respostas mais descritivas estão a seguir.

Figura 35: Participação nas conversas pós leitura

## 8. VOCÊ PARTICIPOU DAS CONVERSAS QUE OCORRERAM APÓS AS LEITURAS? CONSIDEROU IMPORTANTE ABORDAR OS TEMAS EM AULA? POR QUÊ?

**A2** - Acho que isso humaniza a pessoa, faz ela perceber o que não está certo.

**A3** - Sim, a escola pode conversar com os alunos.

**A7** - Sim, muito, porque é uma coisa se não falar vai crescendo.

**A8** - Sim, eu acho importante porque eu não sofro *bullying*, mas tem gente que sofre, minha prima sofre, então é importante abordar essas temáticas.

**A9** - Sim, pra não acontecer de novo.

**A11** - É importante porque algumas podem vivenciar isso e não saber e podem fazer isso e ver que está errado.

**A12** - Sim, pra pessoas verem que é errado que magoa as pessoas.

**A13** - Acho, ah porque tem muita gente que zoa, faz bagunça, acho errado isso.

**A14** - Acho bom porque pras pessoas compreenderem que não é bom fazer isso com outras pessoas e fica muito mal no futuro porque a maioria fica com aquilo na cabeça e deixa a pessoa muito triste.

**A15** - Eu acho importante porque pode ajudar várias pessoas, né, a não fazerem *bullying* e também quando tiver passando por essa situação procurar alguém para ajudar.

**A22** - Sim, até porque a gente tem que aprender sobre isso para não tratar as pessoas assim.

**A24** - Acho que sim, porque se não fizer nada, vai crescendo mais e mais.

**A26** - Sim, porque as pessoas podem entender que é chato ficar fazendo essas coisas.

**A27** - Sim, porque tem que conversar sobre. Nunca se sabe o que pode estar acontecendo com a pessoa tal.

Fonte: A autora

Analisando as respostas, é possível perceber que os estudantes reconhecem a importância de abordar os temas que geram conflitos na escola. A percepção de que a escola tem papel conscientizador está explícita em frases como “faz ela (pessoa) perceber o que não está certo”, “a escola pode conversar”, “pra não acontecer de novo”, “pras pessoas verem que é errado”, “pras pessoas compreenderem que não é bom fazer isso”, “a gente tem que aprender sobre isso”, “as pessoas podem entender que é chato”. Os estudantes reconhecem que a escola é mais do que um lugar em que se ensina conteúdos programáticos previstos para cada série, mas é também espaço em que se ensina a conviver com o próximo de forma respeitosa e que como destaca um(a) aluno(a) “humaniza a pessoa”. Freire (1996, p. 18) já afirmava que “o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar”. Assim, neste projeto a leitura sob a perspectiva dos multiletramentos está vinculada à uma leitura problematizadora da realidade que circunda os participantes da pesquisa na tentativa de promover reflexão e formação dos educandos.

As questões 9 e 10 são do eixo “Considerações sobre o processo de aplicação do aprendizado”. Na pergunta 9, peço que os estudantes façam uma descrição da leitura colaborativa plugada desenvolvida por eles. A atividade de produção aconteceu após as leituras que eu planejei. Pedi que formassem pares e informei que havia chegado o momento deles produzirem aquele formato de leitura e que me dissessem o texto que desejavam trabalhar. Apenas uma dupla escolheu o texto, o conto “A Bela e a Fera”. A dupla trouxe a história, mas a versão que tinham em mãos era muito longa. Disse que poderiam fazer, mas a leitura ficaria bastante extensa e então decidiram escolher um dos textos que levei à sala, pois como os demais alunos não trouxeram texto, pesquisei na biblioteca livros de gêneros textuais de curta extensão: lendas de variadas regiões, crônicas e contos. Levei também impressos alguns contos de Marina Colasanti. Gosto bastante da maneira lúdica como Colasanti aborda temáticas relacionadas ao universo feminino, por isso achei interessante apresentar aos estudantes. Não mantive a temática relacionada a problemas na escola, pois não encontrei textos suficientes para ofertar várias opções aos estudantes.

Munida com minha caixinha de livros e alguns contos de Colasanti impressos, pedi para que os alunos folheassem os textos e escolhessem um para ler por completo, fragmentar, elaborar perguntas instigantes e relacionar a outros textos, outras semioses. Ao longo das aulas, aqueles que já tinham um planejamento no caderno iam à sala de informática para passar para o formulário. Depois de vistadas as leituras, eu postava no *Google classroom* da turma para que eles compartilhassem com os colegas os seus trabalhos.

As descrições dessa experiência estão transcritas a seguir.

**Figura 36:** Relato sobre a experiência de produzir uma leitura plugada

9. QUANTO À SUA PRODUÇÃO DE LEITURA COLABORATIVA PLUGADA, QUAL FOI? FAÇA UM RELATO DE COMO FOI O PROCESSO PERCORRIDO POR VOCÊ PARA ELABORAR A LEITURA COLABORATIVA PLUGADA. CONTE QUAIS FORAM SEUS MAIORES DESAFIOS, DIFICULDADES, SE GOSTOU DO RESULTADO FINAL.

**A1** - Eu escolhi a "Bela e a Fera", mas a história era muito grande, só que daí a professora trouxe para cá outros exemplos e outras histórias e daí a gente escolheu "Entre as folhas do verde O", que eu acho mais interessante e achei mais fácil de desenvolver perguntas.

**A2** - Escolhi "A moca tecelã", de Marina Colasanti. Foi bem diferente, né, porque primeiro você está lendo texto de outra pessoa, vivenciando essa leitura, depois você tem que fazer, né? Você se coloca no lugar da pessoa, achei muito, tipo, diferente.

**A3** - Escolhi "A moca tecelã", de Marina Colasanti. Você deu vários exemplos de textos e nós gostamos desse.

**A4** - "A espada". Foi tranquilo, a gente foi lendo e elaborando as perguntas.

**A5** - Escolhi o texto através do livro, tinha vários. Escolhemos imagens e foi bem tranquilo.

**A6** - Ah, foi fácil.

**A7** - Eu fiz "O homem trocado". Fui lendo, fui elaborando perguntas que achei que encaixava e procurando vídeos.

**A8** - Legal, eu consegui fazer muito bem.

**A9** - Lemos um texto sobre feminismo, elaboramos as perguntas e colocamos no formulário.

**A10** - Lemos "Minotauro, a besta em seu labirinto". Primeiro lemos o texto, elaboramos as perguntas e digitamos no formulário.

**A11** - De águas nem tão doce. Foi bom!

**A12** - Fizemos "A velha contrabandista". Foi legal, procurar imagens, algumas eram bem legais.

**A14** - "A velhinha contrabandista". Foi legal.

**A15** - "História estranha". Foi fácil de fazer, foi divertido também.

**A17** - Fizemos a do "Minotauro". Foi fácil.

**A19** - Fizemos "O homem trocado", Foi legal, só foi mais difícil quando nós fomos pro computador, colocar música.

**A21** - Fizemos "O Céu e a Terra se separam". Foi um pouco difícil fazer perguntas.

**A22** - Lemos "O homem trocado". Bom, foi um pouquinho difícil na verdade separar ali, mas no fim das contas nós conseguimos, mas a nossa maior dificuldade foi conseguir colocar imagens e sons nos momentos certos.

**A23** - Eu li "O homem que queria eliminar a Memória". Foi bem fácil até.

**A24** - Nós fizemos "O homem que queria eliminar a Memória". Ah, não vou mentir, foi bem difícil.

**A25** - Foi fácil e legal.

**A26** - Achei legal e foi fácil porque a professora ajudou bastante.

**A27** - Não lembro.  
**Pesquisadora** - O seu não era "As Folhas do Verde O"?  
**A27** - Foi bem legal, gostei.

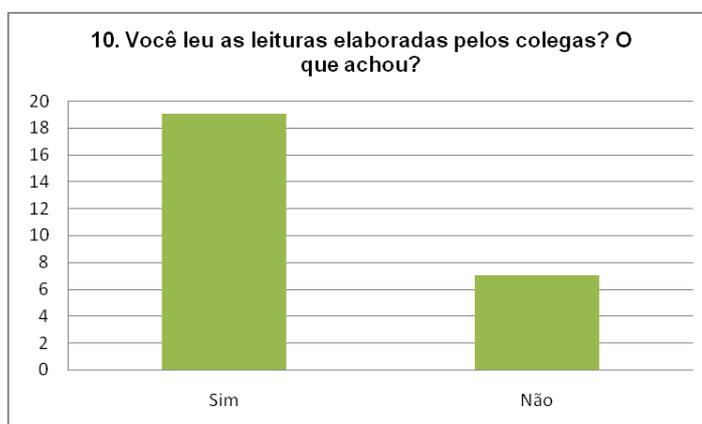
Fonte: A autora

Analisando as respostas dos estudantes, percebemos que a maioria realizou a atividade sem maiores dificuldades: “foi tranquilo”, “foi fácil”, “consegui fazer muito bem”, “foi legal”, “foi divertido”. Mas há também os que não consideraram tão fácil a produção. Temos observações, como “só foi mais difícil quando nós fomos para o computador”, “foi um pouco difícil fazer perguntas”, “foi um pouquinho difícil na verdade separar ali”, “ah, não vou mentir, foi bem difícil”. É natural que o processo seja visto com perspectivas diferentes, pois a atividade envolve várias habilidades, algumas mais desenvolvidas por alguns, outras não.

No meu ponto de vista, a atividade é complexa, porque há a necessidade de ler atentamente um texto, compreendê-lo, fragmentá-lo em trechos em que caiba uma pergunta, seja para verificar a compreensão do que já foi lido ou para estimular a previsão do que ainda viria, e ainda relacionar a outros textos. Depois vem a parte do domínio da ferramenta digital. Em sala de aula, pela televisão conectada ao computador, eu mostrei como eles deveriam abrir o formulário *on-line*, como digitar e como inserir imagens e *links*. Na sala de informática, de modo geral, eles se saíram muito bem e eu tive apenas que esclarecer algumas dúvidas.

Quanto às relações intertextuais e multisssemiose, alguns citam a procura por outros textos para relacionar com o texto verbal: “escolhemos imagens”, “procurando vídeos”, “colocar música”, “colocar imagens e sons”. Nem todos conseguiram acrescentar mais ao texto verbal, mas houve a aplicação do conhecimento adquirido com a conclusão do texto no formulário.

Finalizando a entrevista, minha última pergunta é se os estudantes leram as leituras dos colegas e o que acharam delas.

**Gráfico 15:** Décima pergunta da segunda entrevista

Fonte: A autora

19 alunos leram os textos dos colegas e as considerações foram positivas: “gostei”, “achei legal”, “gostei porque é história mitológica”. 7 alunos não leram porque faltaram nos dias de leitura ou ainda estavam concluindo a sua própria atividade.

Por fim, a análise dos dados apresentados nos indica que foi possível didatizar a leitura colaborativa plugada e que esta contribuiu com o aprendizado dos estudantes, uma vez que eles participaram de práticas de leitura com linguagem multissemiótica e hipermediática e de uma prática de ensino que visa o protagonismo de cada um. A interação ao longo das leituras e após elas, registrada em nossas memórias (minha e de meus alunos) e em meu diário, bem como as respostas às entrevistas são indicativos de recepção positiva por parte deles em relação à proposta metodológica de leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou como questionamentos os seguintes problemas de pesquisa: qual o conceito de leitura colaborativa plugada? Qual a relação dos meus estudantes com a leitura? Como práticas de leitura plugada podem estabelecer relação com bases epistemológicas dos multiletramentos? Quais são as contribuições da leitura colaborativa plugada como prática de leitura e ensino?

Para responder esses questionamentos, a pesquisa teve como objetivo geral avaliar as contribuições da leitura colaborativa plugada como prática de ensino sob a perspectiva dos multiletramentos com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, optou-se pela utilização dos seguintes instrumentos de geração de dados: atividades de leitura plugada, diário de campo e duas entrevistas. Os participantes da pesquisa foram 28 estudantes matriculados no 7º ano D do Colégio Estadual Antônio Lacerda Braga, em Colombo/Paraná, no ano de 2022. A pesquisadora responsável por aplicar o projeto era também professora de Língua Portuguesa da turma e usou suas aulas para desenvolver o trabalho junto aos alunos.

De acordo com as perguntas de pesquisa, o primeiro objetivo específico deste trabalho é definir o conceito de leitura colaborativa plugada por ser essa uma proposta metodológica de leitura recente e, conforme verificado em pesquisas, sem precedentes em trabalhos científicos. Em seção específica, explicamos que essa proposta de leitura foi desenvolvida no ano de 2020, época de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do novo coronavírus, pelas professoras Daniela Santos e Vera Cirino. Trata-se de uma adaptação digital do modelo de leitura colaborativa proposto por Kátia Brakling. Na versão tradicional, o professor escolhe um texto para realizar leitura junto aos estudantes, revelando o conteúdo aos poucos e realizando perguntas mobilizadoras de habilidades de leitura.

Na versão digital, o professor escolhe o texto, fragmenta-o, prepara as perguntas e insere a atividade em formulário *on-line*. Dessa forma, o estudante realiza a leitura, seja em casa ou na escola, acessando um *link*.

A proposta me chamou a atenção por se diferenciar dos projetos de leitura que realizava na escola até então, sempre com textos impressos. A leitura pelo formulário *on-line* me permite explorar uma diversidade de linguagens que não é possível com os recursos impressos aos quais tenho acesso na escola, permiti-me ainda elaborar leituras interativas, aproximando ainda mais o leitor do texto. E enquanto leitura colaborativa, a proposta digital oportuniza que cada estudante leia no seu ritmo e ainda sim haja a intervenção do professor com as atividades previamente preparadas.

O segundo objetivo específico desta pesquisa foi analisar a relação dos meus estudantes com a leitura. Constatou-se que a maioria não tem convicção sobre o gosto pela leitura, mas quase todos responderam sobre o gênero textual preferido, prevalecendo o HQ. Muitos ainda procuram o livro físico de literatura, seja comprando ou emprestando. O celular também foi bastante citado como suporte de leitura, justificado, principalmente, pelo fácil acesso. Nesse sentido, o ciberespaço é conhecido pela maioria, que explora *sites*, redes sociais, *blogs* e aplicativos. Assim, foi possível saber, antes da aplicação das leituras, as preferências de temáticas e gêneros textuais dos estudantes para relacioná-las às leituras e concluir que a maioria deles não teria grande dificuldade em realizar as atividades em plataformas digitais.

O terceiro objetivo específico foi elaborar uma sequência de aulas para aplicar práticas de leitura colaborativa plugada sob a perspectiva dos multiletramentos. Para atender esse objetivo, fizemos uma revisão bibliográfica da pedagogia dos multiletramentos, analisamos como esta pedagogia está contida na Base Nacional Comum Curricular no componente de Língua Portuguesa e elaboramos 10 leituras plugadas com base nesses referenciais.

Já o quarto objetivo específico foi analisar as práticas de leitura colaborativa plugada sob a perspectiva dos multiletramentos. As análises permitiram constatar que as leituras exploraram uma variedade de linguagens, integrando-as em vivências de leituras multissemióticas e hipermediáticas. Nas 10 leituras, trabalhei com gêneros verbais, conto, fragmento de romance, novela, crônica e reportagem; mas textos multissemióticos e contemporâneos também compuseram as leituras, como vídeo, som, clip, *trailer*, tirinha, quadrinhos, meme, *gif*, *podcast*, infográfico, imagem e música. As relações multissemióticas foram pensadas também nas cores e formatação de texto.

Além do trato com os multiletramentos, as atividades permitiram práticas de uso da língua próprias dos novos letramentos, como realizar pesquisas em *sites*, produzir coletivamente murais interativos, compartilhar atividades e comentários.

Conforme descrição, os processos de conhecimento da Aprendizagem por *design* puderam ser adaptados à sequência de aulas e foi possível propor atividades que mobilizassem, além das habilidades de leitura elencadas por Kátia Brakling, as habilidades de leitura e produção textual da BNCC. Nessa perspectiva, foi possível uma transposição didática dos multiletramentos para as aulas de Língua Portuguesa.

Ainda enquanto análise das práticas de leitura plugada, as respostas dos alunos às atividades nos permitem constatar que houve compreensão das leituras realizadas, houve engajamento nas atividades propostas e houve aprendizado no processo de leitura. Na segunda entrevista, mais dedicada à avaliação das leituras por parte dos estudantes, percebe-se que eles se envolveram com o projeto, tanto enquanto leitores ativos das leituras quanto produtores delas.

A interação deles com as tecnologias digitais aconteceu, de modo geral, de forma fácil. Aqueles que não estavam tão acostumados com o uso do computador e de plataformas digitais foram atendidos e puderam superar suas dificuldades no momento de realização das atividades. As leituras multissemióticas, com elementos inseridos junto ao texto verbal para reforçar sentidos sobre a temática e despertar reflexão, foram base para a construção de diálogo sobre problemáticas que eles vivenciam e sobre as quais é necessário que a escola intervenha, conforme citado pelos próprios estudantes.

É possível concluirmos também que o trabalho com a leitura multissemiótica possibilitou construção de sentidos diferentes daqueles construídos com os textos impressos, mais usados nas salas de aula. O termo diferentes aqui é usado com seu significado original, ou seja, aquilo que difere, que não é semelhante; portanto, não se trata de valorar os sentidos construídos por meio das leituras plugadas como melhores ou piores, mas de fato não igual aos sentidos que se constrói com o material impresso. Por meio da entrevista fica claro que, no caso do trabalho com a literatura, o livro impresso é valorizado pelos estudantes, tanto quanto uma leitura digital dinâmica.

Por fim, atendendo ao objetivo geral desta pesquisa, a partir da análise de dados realizada foi possível avaliar que a leitura colaborativa plugada contribuiu com práticas

leitoras de textos multissemióticos. As leituras reproduziram imagens, fotos, infográfico, vídeos, áudios; ou seja, uma variedade semiótica que exige o trabalho com habilidades de leitura próprias da linguagem contemporânea. É possível constatar também que os recursos tecnológicos usados possibilitaram que os estudantes construíssem e participassem de práticas de letramento envolvendo as premissas do novo *ethos*: compartilhamento, participação e colaboração, focadas no seu protagonismo. Os estudantes demonstraram ainda boa recepção, principalmente, às leituras mais interativas, em que seus nomes protagonizaram as histórias. Verificou-se, portanto, uma proposta metodológica de leitura capaz de engajar os leitores e, talvez, ser uma das estratégias possíveis de desconstruir a percepção da leitura como algo negativo.

Mas para além dos objetivos aqui traçados, acredito que uma pesquisa sempre nos revela mais do que propomos a ela. Nesta é importante também relatar a experiência de uma pesquisa-ação utilizando recursos tecnológicos em uma escola pública de periferia. Como já registrado, o Cealb possui 2 salas de informática com 20 computadores cada. Antes da pandemia, havia apenas uma, a outra foi ativada com computadores antigos após o retorno das aulas presenciais. Um professor de Pensamento Computacional se dispôs a ativar essa sala e revisar todos os computadores, porque a Secretaria de Educação não disponibiliza um profissional de tecnologia para prestar suporte técnico nas escolas. Apesar dos computadores da sala de informática que já funcionava serem mais novos, 4 ou 5 computadores estavam sempre com algum problema, impossibilitando seu uso e, como relatado, não há suporte técnico. Quanto à sala ativada, apenas poucos computadores funcionavam, por isso alguns alunos realizaram as leituras em dupla.

Essa dinâmica não prejudicou o andamento das aulas e, de modo geral, os estudantes em dupla liam juntos e realizavam as atividades de comum acordo. A internet era o suficiente para todos os computadores, porque o formulário *on-line* não é uma plataforma pesada, mas em leituras que continham áudio e vídeos, alguns alunos da sala de informática ativada se queixaram por não carregar. Nesses casos, eu precisava esperar alguém terminar a leitura para desocupar um computador para outro estudante poder ocupá-lo.

Mesmo diante dessas dificuldades, posso afirmar que o projeto foi aplicado de forma satisfatória. Todas as leituras puderam ser realizadas pelos estudantes presentes no dia e os problemas de conexão com a internet puderam ser contornados. Acredito que essa é uma informação importante para que professores que desejam aplicar a leitura possam avaliar se é possível realizá-la com os recursos que há em sua escola.

É relevante também destacar que em 2022, ano de aplicação do projeto, os estudantes estavam retornando de um período de 2 anos de aulas remotas ou, para muitos, de nenhuma aula. Não foi fácil nos adaptarmos novamente à rotina de aulas presenciais e às cobranças do currículo. Era necessário rever os conteúdos que eles perderam nas séries anteriores e ainda inserir os da série em que estavam. Mas para além das obrigações curriculares, os estudantes precisavam ser acolhidos, escutados, reinseridos na convivência com os colegas e professores. Assim, encerro este trabalho orgulhosa demais de nossas vivências e de tudo que eles foram capazes de realizar. Encerro certa de que “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1987, p. 33).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Oliveira. **Produção de Histórias em Quadrinhos (HQ) no Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita**. 2019. 98f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2019.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BEVILAQUA, Raquel. Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: Divergências e Confluências. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, Goiás, v.5,n.1, p.99-114, 2013. Disponível em: < <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf> > Acesso em: 21 ago. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 1. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAKLING, Kátia Lomba. A leitura da palavra: aprofundando compreensões para aprimorar as ações. *Concepções e prática educativa*. São Paulo (SP): SEE de SP/CEFAI; 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) >. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503](http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503). Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> >. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. Parecer CNE CPN 5/2020. Publicado em 04/05/2020 e Homologado em 1/06/2020. Disponível em [https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP\\_5\\_2020-1.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf) HOMOLOGADO.pdf. Acesso em 02/11/2023.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Orgs). Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Ponte Editores, 2016.

CAVALCANTI, M. C.. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: Moita Lopes, Luiz Paulo. (Org.). Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani. 1ed.São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, p. 211-226.

CAZDEN, Courtney. et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: [http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf). Acesso em: 24 jan. 2023.

CIRINO, Vera; SANTOS, Daniela. O que é Leitura Colaborativa Plugada? Blog Tecnologias e suas linguagens, São Paulo, 31 de março de 2021. Disponível em: <<https://tecnologiasesusuaslinguagens.blogspot.com/?m=1>>. Acesso em: 25 maio 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: New literacies, new learning. Pedagogies: An International Journal, Londres, v. 4. 2009.

DUBOC, A. P. M.. Avaliação como aprendizagem e a educação linguística crítica. In: Daniel de Mello Ferraz; Claudia Jotto Kawachi-Furlan. (Org.). Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade. 1ed.São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, v. 1, p. 155-169.

FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Bate-Papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. In: PESSOA, Rosane Rocha.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana.; MONTE MÓR, Walkyria. (orgs.). Perspectivas Crítica de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de Inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, v. 1, p. 41-48.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Rosivaldo. Gêneros Multissemióticos e Ensino: uma proposta de matriz de leitura. Trem de Letras, v.3, n. 1, 2017.

GOMES, R. Por uma educação linguística ampliada, crítica, cidadã e decolonial na

formação de professores e no ensino de língua portuguesa. *Letras Escreve*, v. 13, n.3, 2021, 23 p.

HISSA, Débora Liberato Arruda; SOUSA, Nágila Oliveira de. A Pedagogia dos M axultiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020.

KERSCH, Dorotea Frank; RABELLO, Keli Rodrigues. São atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escola melhor: outros tempos, novos letramentos. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Orgs). *Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Ponte Editores, 2016.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies**. New York: Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. SAMPLING “THE NEW” IN NEW LITERACIES, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/vall-/Desktop/Val/MESTRADO/Disserta%C3%A7%C3%A3o/1%C2%BA%20cap%C3%ADtulo/Textos%20da%20primeira%20se%C3%A7%C3%A3o/Sampling%20the%20new%20Knobel%3B%20Lankshear%202007.pdf>. Acessado em: 23 nov. 2023.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Tradução de Clara Dornelles. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2. Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, July/Dec. 2010[1998]. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext), acesso em 08/09/2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. 5 ed. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. *Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo - Manual Didático*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MALDONADO, Maria Tereza. **A face oculta**: uma história de bullying e cyberbullying. São Paulo: Editora Todas as Letras, 2018, p. 95.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z; HALU, R.C (Orgs.). *Formação (Des)formatada: práticas com professores de língua inglesa*. São Paulo: Pontes, 2011.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PESSOA, R. et al. Ensinando para a incerteza da comunicação: O desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua. In: Rosane Rocha Pessoa; Kleber Aparecido da Silva; Carla Conti de Freitas. (Org.). Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica. 1a.ed.São Paulo: Pá de Palavra, 2021, v. , p. 25-46.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redeseñamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; GOMES, Geam Karlos; SILVA, Ana Maria dos Santos Honorato da. Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus (AM), v. 8, 199822, 2022. ISSN: 2446-774X.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem, vol. 38, no. 1, jan-jul 2017b, pp. 5-25.

ROJO, Roxane. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 206-216, Ago./Dez. 2014.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: LETRAMENTO NA CIBERCULTURA. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>

SOARES, Magda. Letramentos e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, 2004.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

TEIXEIRA, Paola Cristine; BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. Ensino, Educação e Ciências Humanas, v.22, n.5-esp, P.693-701, 2021.

TIC Educação 2020: edição covid-19 metodologia adaptada. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2020\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2020_coletiva_imprensa.pdf)>. Acessado em 26 jan. 2023.

YELLAND, Nicola; COPE, Bill; KALANTZIS; Mary. Learning by Design: creating pedagogical frameworks for knowledge building in the twenty-first century. Asia-Pacific Journal of Teacher Education. London, 2008.

## APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Maiores de 12 anos e menores de 18 anos)

<18>12 anos

Título do Projeto: **Práticas de Leitura e Multiletramentos: a Leitura Colaborativa Plugada na Sala de Aula**

Pesquisador Responsável: Rosivaldo Gomes

Local da Pesquisa: Colégio Estadual Antônio Lacerda Braga

Endereço: Avenida Marginal José de Anchieta, 1658, Alto Maracanã, Cep: 83408-010, Colombo – Paraná. Fone/Fax: (41) 3666-7030. E-mail: cbxantonio@seed.pr.gov.br

#### O que significa assentimento?

- a) Assentimento é um termo que nós, pesquisadores, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua idade (criança/ adolescente) para participar de uma pesquisa.
- b) Depois de compreender do que se trata o estudo e se concordar em participar dele, você pode assinar este documento.
- c) Nós te asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.
- d) Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entende. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe de estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

#### Informação ao participante

- a) Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de: analisar práticas de Leitura Colaborativa Plugada na perspectiva dos multiletramentos.
- b) Você está sendo convidado a participar de atividades pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa pela professora regente, no período de um semestre, entre os meses de setembro e novembro deste ano, para pesquisa de mestrado na área de Linguística, pela Universidade Federal do Paraná. As atividades pedagógicas objetivam promover práticas de leitura e multiletramentos por meio de uma proposta metodológica intitulada Leitura Colaborativa Plugada. Essa proposta metodológica de leitura consiste na apresentação gradual de um texto por meio de formulário *on-line*. Você está sendo convidado a participar desta pesquisa porque a professora de Língua Portuguesa e também pesquisadora, Valquíria Domiciano Sebastião de Oliveira, acredita ser importante desenvolver com os estudantes práticas de leitura e de multiletramentos e gostaria de analisar as contribuições que a proposta metodológica apresentada pode legar a vocês enquanto estudantes/leitores.
- c) Por que estamos propondo este estudo? Porque é necessário aproximar as atividades desenvolvidas na escola das já realizadas por crianças e adolescentes em suas práticas sociais. Nesse sentido, o presente estudo apresenta uma proposta metodológica de leitura que não se atém ao material impresso, mas explora o ciberespaço para promoção de novos letramentos e que utiliza as múltiplas linguagens para desenvolver habilidades de leitura.
- d) Os benefícios da pesquisa são apresentar uma proposta metodológica de leitura que privilegia o trabalho com multiletramentos; proporcionar o desenvolvimento de novos e multiletramentos com os estudantes; oportunizar a vivência da cultura digital na escola, vivência esta pautada por valores éticos e críticos; diversificar as práticas de leitura

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

realizadas nas aulas de Língua Portuguesa.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser desconfortos referentes à realização das tarefas da aula que, eventualmente, podem não ser do agrado, visto que a presente pesquisa acontecerá por meio de aplicação de aulas de leitura e análise das atividades desenvolvidas por vocês. As atividades envolvem leitura, responder a questões sobre recuperação de informações do texto, inferências ou antecipação de ações. Essas tarefas são comuns às aulas de Língua Portuguesa, importantes para o desenvolvimento de habilidade de leitura. As leituras acontecerão em formulário *on-line* e algumas atividades serão realizadas em plataformas digitais. Você pode sentir alguma dificuldade em realizar essas atividades, mas a professora/pesquisadora oferecerá todo esclarecimento que for necessário. Quanto às entrevistas, apesar de não visarem a uma avaliação de vocês enquanto estudantes e sim das aulas, elas podem gerar vergonha ou constrangimento de quem está respondendo, por isso você poderá se recusar a participar de tal dinâmica. Eventualmente, a professora/pesquisadora poderá pedir para registrar momentos da aula com fotos. Seu rosto será coberto com uma tarja, mas caso não queira aparecer nas fotos de maneira alguma, você poderá se retirar da sala sem nenhum problema.

f) O estudo será desenvolvido ao longo das aulas de Língua Portuguesa, na escola em que você estuda, na sua sala de aula e na sala de informática da escola. A professora de Língua Portuguesa é também a pesquisadora que conduzirá o projeto. Antes da aplicação da Leitura Colaborativa Plugada, você e os colegas serão organizados em grupos focais de cinco integrantes para responder a uma entrevista sobre como se dá sua relação com a leitura. Ao longo da leitura, as tarefas realizadas serão analisadas pela professora/pesquisadora para que esta possa verificar se as habilidades de leitura projetadas foram atingidas. Após a sequência de aulas, você e os colegas serão, ainda, convidado/as a participar de mais uma entrevista com a professora/pesquisadora, para que esta possa registrar as impressões que tiveram em relação às aulas desenvolvidas. O tempo estimado para responder às entrevistas é de uma hora-aula, 50 minutos, para cada uma delas. O áudio da entrevista será gravado para transcrição na dissertação de mestrado e armazenado em drive da pesquisadora pelo prazo de 5 anos, bem como as atividades e imagens das aulas. Após o prazo de 5 anos, todos os materiais da pesquisa serão destruídos.

Por fim, é importante destacar que, mesmo assinando este documento, você pode se retirar da pesquisa, enquanto participante, em qualquer momento, livre de qualquer ônus.

#### **Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?**

g) Caso você aceite participar, será necessário participar das aulas de Língua Portuguesa como você já faz normalmente. Das 5 aulas de Português que acontecem por semana, 2 delas serão dedicadas à leitura e discussão sobre o texto. Nossas leituras iniciarão no mês de setembro e encerrarão no mês de novembro deste ano, 2022. As aulas de leitura acontecerão na sala de informática, pois serão feitas por meio do computador, e as discussões sobre os textos serão realizadas na sala de aula.

h) A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo no seu aprendizado, pois outras atividades relacionadas ao conteúdo serão desenvolvidas.

i) Contudo, para participar, há necessidade de autorização dos seus pais/responsável legal autorizando a sua participação. Mas a decisão final é sua, OK?

**De acordo com a Norma Operacional CNS 001/2013, item 3.4.1.15 informar ao**  
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

**participante:**

Você também pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

- ( ) quero receber os resultados da pesquisa (email para envio : \_\_\_\_\_)  
 ( ) não quero receber os resultados da pesquisa

**Contato para dúvidas**

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar o pesquisador principal ou membro de sua equipe, professor Rosivaldo Gomes, [rosivaldounifap12@gmail.com](mailto:rosivaldounifap12@gmail.com); e professora/pesquisadora Valquíria Domiciano Sebastião de Oliveira, [vall-vall@hotmail.com](mailto:vall-vall@hotmail.com), pelos telefones (96) 991962356 ou (41) 3666-7030, ou nos endereços: Rod. Josmar Chaves Pinto, km 02 - Jardim Marco Zero, Macapá - AP, 68903-419 (Rosivaldo Gomes) e Avenida Marginal José de Anchieta, 1658, Alto Maracanã, 83408-010, Colombo - Paraná (Valquíria Domiciano Sebastião de Oliveira). Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br) e/ou telefone 41 – 3360-7259 das 08:30h às 11:00 e das 14:00h às 16:00h. Ou a Secretaria de Estado da Educação e Esporte – Seed, Departamento de Desenvolvimento Curricular - CAA – NRE AM Norte – Setor de Articulação Acadêmica, pelo e-mail [nreamn\\_saa@escola.pr.gov.br](mailto:nreamn_saa@escola.pr.gov.br) e/ou pelo telefone 3251-6579 das 09:00h às 17:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde). Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você deve contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná.

**DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE**

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados exclusivamente para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

CAAE: 60422322.6.0000.0102

Número do Parecer: 5.584.347

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

[Assinatura do Adolescente]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

\_\_\_\_\_  
 [Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE]

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

O(a) adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) por nós, Rosivaldo Gomes, professor e pesquisador principal do Programa de Pós-Graduação de Letras da Universidade Federal do Paraná, e a mestranda Valquíria Domiciano Sebastião de Oliveira, do referido Programa de Pós-Graduação, a participar de um estudo intitulado “Práticas de Leitura e Multiletramentos: a Leitura Colaborativa Plugada na Sala de Aula. Esta pesquisa prevê a aplicação de leitura por meio formulário *on-line*, por isso o termo “plugada”, que se refere algo que está ligado a um aparelho eletrônico, nesse caso um computador ou celular. A importância da pesquisa se deve ao fato de que é necessário aproximar as atividades desenvolvidas na escola das já realizadas por crianças e adolescentes em suas práticas sociais. Nossos estudantes estão imersos em linguagem multissemiótica e hipermediática por meio dos dispositivos eletrônicos que têm acesso: celular, computador, videogame, televisão; ou seja, os adolescentes já vivenciam práticas de multiletramentos, mas sem a orientação da escola; enquanto esta privilegia métodos de ensino embasados principalmente pela cultura do impresso. Nesse sentido, o presente estudo apresenta uma proposta metodológica de leitura que não se atém ao material impresso, mas explora o ciberespaço para promoção de novos letramentos e utiliza as múltiplas linguagens para desenvolver habilidades de leitura.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar práticas de Leitura Colaborativa Plugada na perspectiva dos multiletramentos com alunos do sétimo ano D do Ensino Fundamental – Anos Finais.

b) Caso o senhor | a senhora | você autorize a participação do(a) adolescente nesta pesquisa, será necessário que ele/ela participe de duas entrevistas e de atividades pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa pela professora regente, no período de um semestre, entre os meses de setembro e novembro deste ano, 2022. As atividades pedagógicas objetivam promover práticas de leitura e multiletramentos por meio de uma proposta metodológica intitulada Leitura Colaborativa Plugada. Essa proposta metodológica de leitura consiste na apresentação gradual de um texto por meio de formulário *on-line*. A revelação do texto é feita aos poucos para estimular os leitores a interagir com o texto e a desenvolver habilidades de leitura; para tanto, o professor formula questões que levem o estudante a refletir sobre o que lhe foi apresentado e a prever os fatos/acontecimentos/ações que ainda serão reveladas. Enquanto proposta metodológica sob a perspectiva dos multiletramentos, a Leitura Colaborativa Plugada privilegia as múltiplas linguagens, por isso serão inseridos sons, imagens, vídeos e formatação de texto junto ao texto verbal. Para que o uso da tecnologia digital se efetive, usaremos o laboratório de informática da escola.

c) Para tanto, é necessário o(a) adolescente comparecer normalmente na escola de matrícula, Colégio Estadual Antônio Lacerda Braga, em Colombo/PR, no horário de aula, para as aulas de Língua Portuguesa. O tempo necessário a ser destinado para essa etapa da pesquisa é de aproximadamente três meses, do início de setembro ao final de novembro.

2

d) É possível que o(a) adolescente experimente algum desconforto, principalmente relacionado à: realização das tarefas, que, eventualmente, podem não ser do agrado dele/a. As atividades envolvem leitura, responder a questões sobre recuperação de informações do texto, inferências ou antecipação de ações. São tarefas comuns às aulas de Língua Portuguesa, importantes para o desenvolvimento da capacidade leitora do/a aluno/a. Quanto às entrevistas, apesar de não visarem a uma avaliação do/a estudante e sim das aulas, podem gerar vergonha ou constrangimento do/a respondente, que poderá se recusar a participar de tal dinâmica.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser referentes a algum descontentamento na realização das tarefas que, eventualmente, podem não ser do agrado deles(as). O diferencial da proposta que se faz nesta pesquisa é o uso de ferramentas digitais como intermediadoras do processo de aquisição das habilidades de leitura. Nesse aspecto, o manuseio de ferramentas digitais pode também trazer desconforto ao(à) estudante, se este(a) sentir dificuldade em compreender o processo de utilização. Mas é importante observar que as aulas serão encaminhadas pela própria professora, a qual eles já conhecem. Esse fato tende a evitar o desconforto de questionar ou de dizer que não entendeu alguma instrução. A pesquisadora se colocará sempre à disposição para esclarecer dúvidas. Quanto às entrevistas, estas podem gerar vergonha ou constrangimento do(a) respondente, que poderá se recusar a participar de tal dinâmica. Eventualmente, a professora/pesquisadora poderá pedir para fotografar momentos da aula para anexar à dissertação de mestrado, mas ressaltando que a identidade do estudante será mantida em sigilo com o uso de tarjas no rosto e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. O/a aluno/a pode também recusar a aparecer em fotos. Na divulgação dos resultados desse estudo, os nomes dos(as) participantes não serão citados. Ressaltamos que a equipe pedagógica da escola está ciente e de acordo com a proposta de pesquisa e se prontifica a também oferecer suporte a estudantes que tiverem algum desconforto durante as aulas.

f) O senhor | A senhora | você terá a garantia de que problemas para o(a) adolescente, como desconforto por não entender as atividades ou não conseguir realizá-las ou constrangimento em qualquer momento, decorrentes do estudo, serão tratados com a professora/pesquisadora, que tentará explicar da melhor forma possível as atividades. Caso o(a) estudante deseje conversar sobre os encaminhamentos pedagógicos das aulas com a pedagoga da turma, esta também se prontifica a esclarecer suas dúvidas.

g) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são apresentar uma proposta metodológica de leitura que privilegia o trabalho com multiletramentos e proporcionar o desenvolvimento de novos e multiletramentos com os estudantes. Os benefícios indiretos podem ser oportunizar a vivência da cultura digital na escola, vivência esta pautada por valores éticos e críticos, e diversificar as práticas de leitura realizadas nas aulas de Língua Portuguesa.

h) O pesquisador Rosivaldo Gomes, orientador deste estudo, poderá ser localizado no endereço: Rod. Josmar Chaves Pinto, km 02 - Jardim Marco Zero, Macapá - AP, 68903-419, e-mail [rosivaldounifap12@gmail.com](mailto:rosivaldounifap12@gmail.com), e telefone (96) 991962356, entre 8h e 17h. E a mestranda Valquíria Domiciano Sebastião de Oliveira poderá ser localizada no endereço: Avenida Marginal José de Anchieta, 1658, Alto Maracanã, 83408-010 Colombo - Paraná, e-mail [vall-vall@hotmail.com](mailto:vall-vall@hotmail.com), e telefone (41) 3666-7030, entre 08h e 17h para

3

esclarecer eventuais dúvidas que o senhor | a senhora | você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência, o senhor | a senhora | você também pode me contatar, Valquíria Domiciano Sebastião de Oliveira, neste número, a qualquer horário: (41) 985219608.

i) A participação do(a) adolescente neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. O atendimento do(a) adolescente nas aulas de Língua Portuguesa está garantido e não será interrompido em caso de desistência de continuar participando. O(a) estudante que não desejar participar do projeto ficará sob responsabilidade da pedagoga da turma (situação já acordada), que conduzirá atividades de leitura encaminhadas pela professora regente.

j) O material obtido para este estudo será utilizado unicamente para essa pesquisa e será armazenado pelo período de cinco anos após o término do estudo. ( Resol. 441/2011, 466/2012 e 510/2016).

k) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoa autorizada, orientador desta pesquisa, Rosivaldo Gomes, sob forma codificada, para que a **identidade da criança/adolescente seja preservada e mantida a confidencialidade.**

l) O senhor | a senhora | você terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, estes estarão codificados de modo que não apareça o nome do(a) adolescente.

m) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, computador e internet, não são de sua responsabilidade e o senhor | a senhora | você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação do(a) adolescente. A pesquisa será realizada na escola de matrícula do(a) estudante, na qual ele(a) deve cumprir seu horário de aula normalmente, por isso este projeto não prevê ressarcimento de gastos com transporte.

n) Se o senhor | a senhora | você tiver dúvidas sobre os direitos do(a) adolescente como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br) e/ou telefone 41 – 3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. Ou a Secretaria de Estado da Educação e Esporte – Seed, Departamento de Desenvolvimento Curricular - CAA – NRE AM Norte – Setor de Articulação Acadêmica, pelo e-mail [nreamn\\_saa@escola.pr.gov.br](mailto:nreamn_saa@escola.pr.gov.br) e/ou pelo telefone (41) 3251-6579 das 09:00h às 17:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

CAAE: 60422322.6.0000.0102  
Número do Parecer: 5.584.347

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação do(a) adolescente sob minha responsabilidade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para o(a) adolescente e sem que esta decisão afete o atendimento dele(a). Fui informado que a criança| menor, sob minha responsabilidade será atendida(o) sem custos, para mim se apresentar algum dos problemas relacionados no item M.

Eu autorizo, de maneira voluntária, a participação do(a) adolescente sob minha responsabilidade no estudo proposto.

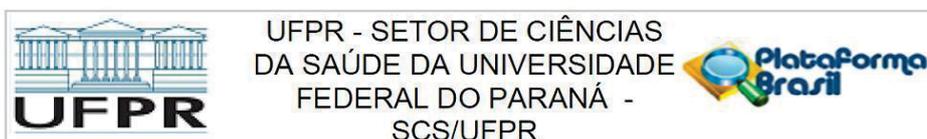
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

[Assinatura do Pai ou Responsável Legal]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

## ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS DE LEITURA E MULTILETRAMENTOS: A LEITURA COLABORATIVA PLUGADA NA SALA DE AULA

**Pesquisador:** Rosivaldo Gomes

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 60422322.6.0000.0102

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.584.347

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de mestrado que tem por objetivo analisar uma proposta metodológica intitulada Leitura Colaborativa Plugada sob a perspectiva dos multiletramentos. A pesquisa é de abordagem qualitativa-interpretativista do tipo pesquisa-ação e referente a um trabalho didático por meio de formulário on-line voltado para práticas de leitura em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. O interesse pela pesquisa se deve ao fato de que as práticas de linguagem atuais, cada vez mais multissemióticas e multimidiáticas, ainda estão pouco inseridas na sala de aula devido às limitações do material impresso, principal recurso didático disponível ao professor. Portanto, fazem-se necessários estudos sobre propostas metodológicas que possibilitem o trabalho com as novas e múltiplas linguagens na escola, em especial nas aulas de Línguas.

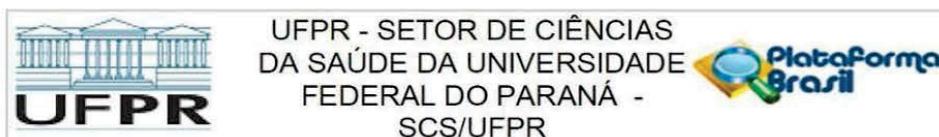
#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Analisar práticas de Leitura Colaborativa Plugada na perspectiva dos multiletramentos com alunos de sétimo ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Objetivos Específicos

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar  
**Bairro:** Alto da Glória **CEP:** 80.060-240  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.584.347

Identificar práticas de leitura que estabeleçam diálogo com bases epistemológicas dos multiletramentos  
 Apresentar a definição de Leitura Colaborativa Plugada  
 Elaborar uma sequência de aulas para aplicar práticas de Leitura Colaborativa Plugada  
 Avaliar as contribuições da Leitura Colaborativa Plugada como prática de ensino sob a perspectiva dos multiletramentos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Quais os riscos inerentes ou decorrentes da pesquisa?

Nossa pesquisa acontecerá por meio de aplicação de aulas de leitura e análise das atividades desenvolvidas pelos estudantes. Nesse sentido, os riscos que poderão surgir são referentes a algum descontentamento na realização das tarefas que, eventualmente, podem não ser do agrado deles.

Qual a possibilidade da ocorrência dos possíveis riscos apontados?

Não é possível mensurar fielmente a possibilidade de ocorrência de descontentamento com as atividades que serão realizadas na pesquisa. Pela experiência da pesquisadora como professora de adolescentes entre 12 e 14 anos, quanto mais interativas e dinâmicas as atividades puderam ser, menos riscos de descontentamentos há, por isso as aulas serão encaminhadas de forma a privilegiar a escuta dos estudantes e em promover interação entre a turma. Acreditamos que a maior possibilidade de ocorrência é do constrangimento que o estudante pode sentir ao responder a uma entrevista, sabendo que esta está sendo gravada. Ressaltamos mais uma vez que a entrevista não é de caráter obrigatório e quem não se sentir à vontade para participar, será respeitado.

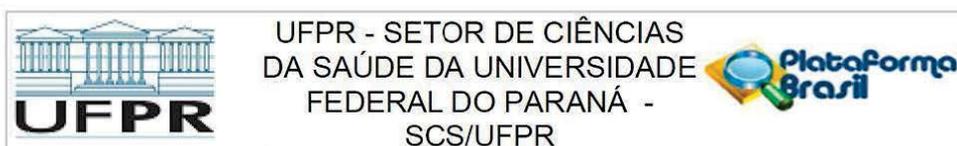
Quais as medidas para sua minimização e proteção do participante da pesquisa?

A principal medida para minimizar as ocorrências negativas em relação à pesquisa é promover o engajamento dos estudantes que farão parte do estudo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa de grande relevância para a educação, tendo em vista a grande influência dos meios digitais e redes sociais no cotidiano dos participantes da pesquisa, bem como da necessidade de integrar novas metodologias de ensino na educação com base nas novas tecnologias disponíveis de maneira abrangente na sociedade

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar  
 Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.584.347

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

No Projeto:

No item 5. Casuística, os pesquisadores escrevem: "Não se aplica". Contudo, trata-se de elemento importante na construção do projeto e, por conta disso se faz necessário que seja devidamente registrado no projeto.

Atendida.

No item 6. Material e Metodologia, os pesquisadores não descrevem de maneira clara como será o processo de inclusão dos participantes da pesquisa, dando somente a ideia de que os alunos serão convidados a participar da pesquisa pelo fato de que esta se dará durante as aulas que a pesquisadora colaboradora é professora destes alunos. Contudo, não fica claro o tipo de abordagem, bem como não exista a informação a respeito do que ocorrerá com os alunos que não aceitarem participar da pesquisa. Tal informação também não fica clara no item 17. Planos para o Recrutamento do Participante da Pesquisa.

Atendida.

No item 6. Material e Metodologia, no 8º parágrafo, os pesquisadores escrevem:

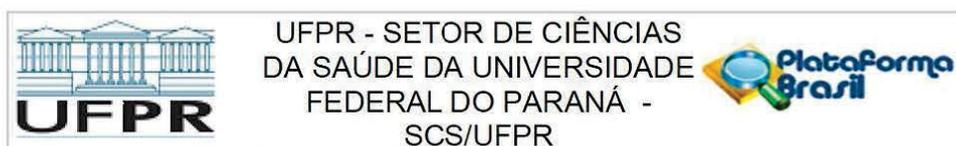
"A temática será, então, abordada também com o intuito de mobilizar reflexões e intervenções nas questões apresentadas pelos textos e que podem fazer parte do dia a dia escolar dos estudantes".

Tal afirmação deveria fazer parte dos objetivos específicos do projeto, porém, não encontra-se entre tais objetivos. Solicita-se rever tal intenção.

Atendida.

Ainda nesse item, os pesquisadores referem-se aos alunos como colaboradores da pesquisa,

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar  
**Bairro:** Alto da Glória **CEP:** 80.060-240  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.584.347

quando na verdade são participantes da pesquisa. Solicita-se a correção desse equívoco.

Atendida.

No último parágrafo do item 6, os pesquisadores escrevem:

"Os alunos não terão prejuízo de conteúdo ou nota, visto que as atividades que serão desenvolvidas farão parte do planejamento curricular da série".

Contudo, não esclarecem o que os alunos que não participarem da pesquisa farão durante o horário das aulas.

Solicita-se esclarecer a respeito disso.

Atendida.

No item 8. Análise Crítica de Riscos e Benefícios, nas medidas para sua minimização e proteção do participante da pesquisa, os pesquisadores escrevem:

"A principal medida para minimizar as ocorrências negativas em relação à pesquisa é promover o engajamento dos estudantes que farão parte do estudo. Essa é, inclusive, uma premissa da pesquisa-ação, a participação efetiva dos colaboradores."

Caso tal afirmação se refira aos alunos, solicita-se substituir o termo "colaboradores" para participantes da pesquisa.

Atendida.

No item 13. Propriedade das Informações, os pesquisadores escrevem:

"A pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do presente estudo é Valquíria Domiciano Sebastião de Oliveira, mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR."

Solicita-se a correção desta informação, tendo em vista que o pesquisador principal é o Prof. Rosivaldo Gomes, enquanto que a orientanda Valquíria Domiciano Sebastião de Oliveira é colaboradora da pesquisa.

Solicita-se correção desta informação.

Atendida.

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

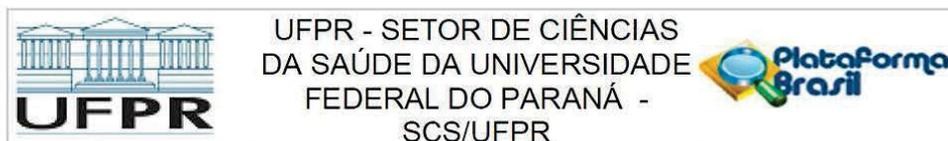
**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.584.347

No item 15. Grupos Vulneráveis, os pesquisadores escrevem: Não se aplica.  
Solicita-se ler a Resolução 466/12 para o devido ajuste dessa informação.

Atendida.

No Item 17: Planos para o Recrutamento do Participante da Pesquisa lê-se:

"A pesquisadora leciona a disciplina de Língua Portuguesa em turmas de sétimo ano. Os estudantes de uma das turmas, denominada 7º ano D, serão convidados a participar...."

Solicita-se reconsiderar a forma de recrutamento/abordagem uma vez que, se os alunos a participarem forem alunos da Professora Pesquisadora, pode soar coação, gerar constrangimento e limitar a autonomia na decisão seja do aluno seja dos pais.

Atendida.

Quanto ao TALE, encontra-se carregado de muita informação, ainda que tenha havido a preocupação com a linguagem.

Solicita-se rever a necessidade de tanta informação.

Atendida.

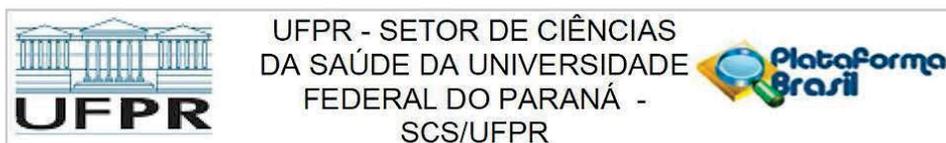
Quanto ao TCLE para pais ou responsáveis, os pesquisadores escrevem:

"f) O senhor | A senhora | você terá a garantia de que problemas para o(a) adolescente, como desconforto por não entender as atividades ou não conseguir realizá-las ou constrangimento em qualquer momento, decorrentes do estudo, serão tratados no setor pedagógico da escola, sendo cuidado pelas pedagogas da escola, que estão cientes do projeto e se prontificam a oferecer o suporte necessário para os(as) estudantes."

Solicita-se melhor esclarecimento a respeito destas informações, pois no caso de problemas emocionais será necessária a presença de profissional ligado à psicologia (Psicólogo (a), Psicopedagogo (a)).

Atendida.

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar  
**Bairro:** Alto da Glória **CEP:** 80.060-240  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.584.347

Ainda neste item, os pesquisadores escrevem:

"No caso eventual de danos graves decorrentes da pesquisa o(a) adolescente tem assegurado o direito à indenização nas formas da lei."

Solicita-se rever a necessidade de tal informação registrada dessa forma, pois pode ocasionar riscos aos pesquisadores.

Atendida.

Na letra i), os pesquisadores escrevem:

"A participação do(a) adolescente neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. O atendimento do(a) adolescente nas aulas de Língua Portuguesa está garantido e não será interrompido em caso de desistência de continuar participando."

Contudo, não há a informação clara a respeito do que ocorrerá com o aluno (a) que não participar da pesquisa.

Solicita-se o esclarecimento desta informação.

Atendida.

Conforme foram atendidas todas as pendências, o parecer é de aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

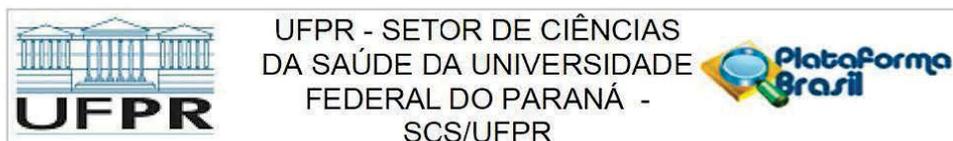
Conforme foram atendidas todas as pendências, o parecer é de aprovado.

01 - Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais (a cada seis meses de seu parecer de aprovado) e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO.

Para o próximo relatório, favor utilizar o modelo atualizado, (abril/22), de relatório parcial.

Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de

<b>Endereço:</b> Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar	<b>CEP:</b> 80.060-240
<b>Bairro:</b> Alto da Glória	
<b>UF:</b> PR	<b>Município:</b> CURITIBA
<b>Telefone:</b> (41)3360-7259	<b>E-mail:</b> cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.584.347

enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: [www.cometica.ufpr.br](http://www.cometica.ufpr.br) (obrigatório envio).

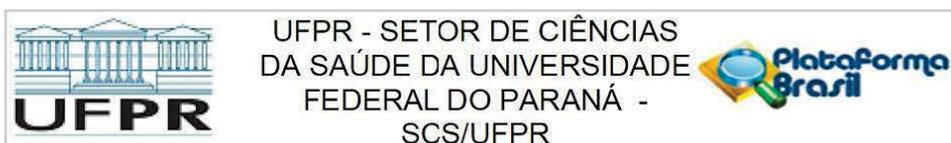
02 - Importante:(Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03- Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1955580.pdf	10/08/2022 20:50:45		Aceito
Outros	Respostas_pendencias.docx	10/08/2022 16:14:12	VALQUIRIA DOMICIANO SEBASTIAO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assentimento_corrigido.docx	10/08/2022 16:13:41	VALQUIRIA DOMICIANO SEBASTIAO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_responsavel_corrigido.docx	10/08/2022 16:13:10	VALQUIRIA DOMICIANO SEBASTIAO DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_corrigido.docx	10/08/2022 16:12:23	VALQUIRIA DOMICIANO SEBASTIAO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_programa.	06/07/2022	VALQUIRIA	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar  
 Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3360-7259 E-mail: [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -  
SCS/UFPR

Continuação do Parecer: 5.584.347

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	27/06/2022 20:07:37	VALQUIRIA DOMICIANO SEBASTIAO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	05/06/2022 22:22:39	VALQUIRIA DOMICIANO SEBASTIAO DE OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 16 de Agosto de 2022

---

Assinado por:  
**IDA CRISTINA GUBERT**  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar  
Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240  
UF: PR Município: CURITIBA  
Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br

## ANEXO 2 - MOMENTOS DE VIVÊNCIA









