



# APRENDIZAGEM EM MOVIMENTO: A ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COMO ESTRATÉGIA PARA DESENVOLVER LEITURA CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Jaqueline Cerezoli <sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo relata uma prática pedagógica com estudantes do 9º ano, em uma escola pública do litoral do Paraná, utilizando a metodologia ativa de rotação por estações. O objetivo principal foi desenvolver a leitura crítica, com foco na distinção entre fatos e opiniões. A proposta organizou os alunos em quatro estações de aprendizagem com atividades diferentes e tempo determinado em cada uma, promovendo cooperação, autonomia e engajamento. As tarefas incluíram análise de manchetes, identificação de marcadores linguísticos, organização de argumentos e produção escrita, todas fundamentadas nos descritores da matriz SAEB. A base teórica inclui a BNCC, os estudos de Rojo (2012) sobre letramento crítico e Moran (2015) sobre metodologias ativas. A avaliação qualitativa foi feita por meio de observação, registros de aula e produções dos estudantes. Os resultados indicaram melhora na compreensão da diferença entre fato e opinião, maior participação dos alunos e avanço na argumentação escrita. A estrutura em estações favoreceu a aprendizagem de alunos com diferentes níveis de desempenho. Conclui-se que a rotação por estações é uma estratégia eficiente para o ensino de leitura crítica e pode ser integrada ao cotidiano escolar como prática inovadora e inclusiva.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas, leitura crítica, rotação por estações, letramento, ensino fundamental.

## 1. INTRODUÇÃO

A recomposição da aprendizagem em Língua Portuguesa, especialmente após a pandemia de COVID-19, exige não apenas retomada de conteúdos, mas também reflexão crítica sobre os sentidos das práticas pedagógicas. O termo “recomposição”, presente em normativas como o *Guia de Recomposição das Aprendizagens* (MEC/SEB, 2021), amplia a ideia de simples recuperação, ao incluir dimensões afetivas, sociais e políticas. Janks (2023) alerta que reduzir essa prática a um processo técnico de

---

<sup>1</sup> Doutora pela UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Professora de língua portuguesa pela secretaria estadual de educação do Paraná (SEED). [cerezolijaqueline@gmail.com](mailto:cerezolijaqueline@gmail.com)

reposição é negligenciar o papel do letramento crítico, fundamental para capacitar os alunos a distinguir fatos de opiniões em uma era marcada pela desinformação.

Nesse horizonte, a leitura deve ser entendida como prática social (KLEIMAN, 2013; STREET, 1984), situada culturalmente e essencial para a participação cidadã. A BNCC reforça a importância de competências relacionadas à leitura crítica, mas ainda há poucos estudos sobre como metodologias ativas podem contribuir para esse desenvolvimento. Este trabalho busca suprir essa lacuna ao investigar como a rotação por estações pode favorecer a distinção entre fato e opinião no Ensino Fundamental.

O estudo foi realizado no primeiro semestre de 2025, em uma escola pública do litoral paranaense, na disciplina de Recomposição de Língua Portuguesa, com 28 estudantes do 9º ano (13 a 15 anos). Tratou-se de um estudo de caso qualitativo (Yin, 2015), conduzido pela professora-pesquisadora em sua prática docente regular. A proposta partiu de dificuldades recorrentes observadas em sala: a compreensão limitada das diferenças entre informações objetivas e opiniões pessoais em textos diversos.

A sequência didática foi organizada em cinco estações de aprendizagem, que integraram análise, produção e reflexão em atividades progressivas. As tarefas envolveram desde a leitura de narrativas e notícias até a interpretação de charges e elaboração de quadros comparativos, sempre ancoradas em referenciais de multiletramentos (Rojo, 2012), na aprendizagem colaborativa (Vygotsky, 1998) e nas diretrizes da BNCC. O papel da professora foi o de mediadora, conduzindo discussões, lançando questões provocadoras e registrando observações sistemáticas.

Os dados foram coletados por meio de triangulação entre produções escritas dos alunos (parágrafos, quadros e comentários), registros de campo e relatórios reflexivos. O procedimento analítico envolveu a digitalização e organização das produções, seleção de trechos representativos relacionados à distinção fato/opinião e diálogo desses dados com o referencial teórico. Embora se trate de um estudo de caso único, sem pretensão de generalização, o acompanhamento sistemático permitiu identificar avanços, limites e possibilidades da metodologia, que segue em monitoramento longitudinal.

## **2. RECOMPOSIÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS SOCIAIS EM FOCO**

A compreensão leitora é um processo complexo que envolve tanto características do texto quanto conhecimentos e expectativas do leitor (SOLÉ, 1998; SMITH, 1983). Assim, a construção de sentido depende da bagagem cultural e linguística mobilizada pelos sujeitos. García e Tierney (2023) reforçam que o ensino da leitura deve ir além do treino de habilidades, integrando práticas socioculturais que deem significado às experiências dos alunos.

Kato (1999) mostra que ler é formular hipóteses, realizar inferências e ajustar estratégias de compreensão, competências que precisam ser intencionalmente trabalhadas em sala de aula. Estudos recentes (MIRASOL; SANTOS, 2024) evidenciam a distância entre o ensino declarado de estratégias críticas e sua aplicação efetiva, apontando a relevância de metodologias ativas como a Rotação por Estações.

A leitura, entretanto, nunca ocorre de forma neutra. Para Bakhtin (2003), todo enunciado é parte de uma cadeia discursiva, e Kleiman (2013) destaca que as práticas variam conforme os propósitos e relações de poder. Street (1984) diferencia o letramento autônomo — técnico e neutro — do ideológico, situado social e culturalmente. Essa visão reforça que dificuldades de leitura decorrem também do descompasso entre práticas escolares e repertórios socioculturais dos estudantes.

Nesse horizonte, a noção de multiletramentos (ROJO, 2012) é essencial para compreender textos multimodais como memes e infográficos, aproximando o ensino das vivências culturais juvenis. Rosin e Ribeiro (2022) defendem que o professor seja co-construtor de sentidos, promovendo leitura crítica e acolhendo os saberes dos estudantes. Como lembra Janks (2023), formar leitores críticos envolve não apenas técnica, mas um compromisso ético e cidadão.

Assim, a recomposição da aprendizagem deve articular estratégias cognitivas a práticas reais de leitura. A análise de notícias e textos midiáticos, por exemplo, possibilita trabalhar inferências e identificar vozes silenciadas, tornando a leitura mais significativa. A formação de leitores autônomos requer, portanto, integrar dimensões cognitivas, discursivas e sociais (SOLÉ, 1998; SOARES, 2004). Kleiman (1995) aponta que dificuldades refletem desencontros culturais; Rojo (2009) amplia essa visão ao incluir a leitura multimodal.

Diante disso, práticas pedagógicas inovadoras se fazem necessárias. A Rotação por Estações surge como alternativa viável, ao organizar grupos em diferentes atividades — análise de notícias, produção de textos opinativos, leitura de charges —

sempre ancoradas em multiletramentos e gêneros discursivos. Essa abordagem favorece a diferenciação pedagógica e promove espaços de interlocução autêntica, essenciais para a recomposição e o desenvolvimento da leitura crítica.

Vale ressaltar que a heterogeneidade das turmas de 9º ano exige práticas que superem métodos tradicionais. A Rotação por Estações, alinhada à pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012) e à perspectiva sociocultural da aprendizagem (VYGOTSKY, 1998), organiza a sala em núcleos com objetivos específicos, favorecendo desde a leitura literal até a análise crítica de textos multimodais. Mais que decodificação, o letramento crítico pressupõe colaboração e autonomia na construção de sentidos. Segundo Moran (2015), a metodologia aumenta o engajamento ao propor atividades diversificadas — debates, produções criativas, análises textuais — em pequenos grupos, com síntese coletiva conduzida pelo professor-mediador. O professor deixa de ser mero transmissor para atuar como facilitador e mediador de reflexões, valorizando as vozes e experiências dos alunos (ROJO, 2012). Integrada aos princípios dos multiletramentos e às diretrizes da BNCC, a Rotação por Estações contribui para formar leitores críticos capazes de interagir com os textos e com o mundo, consolidando a leitura como prática social e exercício de cidadania.

### **3. LEITURA CRÍTICA EM MOVIMENTO: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NAS ESTAÇÕES**

A análise buscou compreender como os estudantes desenvolveram a habilidade de diferenciar fatos e opiniões ao longo da sequência didática. Os dados foram obtidos de produções escritas, observações em sala e reflexões finais. Cada estação explorou a competência sob perspectivas distintas: marcas de subjetividade em narrativas, juízos de valor em notícias, leitura crítica de charges e organização de quadros comparativos. As produções evidenciaram avanços tanto na compreensão conceitual quanto no uso da linguagem para interpretar, argumentar e posicionar-se criticamente.

#### **4.1 Estação 1 – Decifrando Subjetividades no Texto Narrativo**

A primeira estação trabalhou o conto *O Velho, o Menino e o Burro*, fundamentada em Koch e Elias (2018) sobre marcas de subjetividade. Os alunos identificaram

modalizadores, léxico avaliativo e verbos opinativos, exercitando a construção dialógica de sentidos. A atividade mostrou que narrativas simples acionam complexas vozes sociais (BAKHTIN, 2003). Ao reconhecer juízos de valor em falas de personagens secundários, os estudantes visualizaram o “discurso relatado avaliativo” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Discutiui-se também a função social da fábula como gênero discursivo, alinhada à BNCC e à perspectiva de leitura crítica como prática social (GERALDI, 2013).

As discussões revelaram que os personagens internalizam opiniões alheias, permitindo refletir sobre ética e valores. A etapa prática consistiu na leitura compartilhada, identificação e sublinhado de trechos avaliativos — como “Que crueldade a desses dois!” — evidenciando a capacidade dos estudantes de reconhecer marcas linguísticas da subjetividade (KOCH; ELIAS, 2018).

#### 4.2 Estação 2 – Fatos ou Opiniões? O Texto Jornalístico

Na segunda estação, os alunos analisaram um artigo sobre o lançamento do jogo *GTA 6*, classificando informações objetivas (datas, números de vendas) e enunciados opinativos (juízos de valor, adjetivos). Frases como “*GTA V* vendeu 185 milhões de cópias” foram reconhecidas como fatos verificáveis, enquanto “*público ficou louco*” foi identificada como opinião. As discussões em grupo, orientadas por perguntas como “*Como podemos comprovar essa informação?*” e “*Por que ‘o mais aguardado’ é opinião e não fato?*”, levaram os alunos a justificar suas escolhas, demonstrando compreensão dos critérios de distinção. A atividade evidenciou como o texto jornalístico mescla dados concretos com recursos persuasivos, como superlativos e generalizações, utilizados para influenciar o leitor.

O engajamento foi favorecido pelo tema próximo ao universo juvenil, o que potencializou a assimilação de conceitos complexos. A prática desenvolveu letramento midiático, de acordo com a BNCC, ampliando a capacidade dos estudantes de interpretar discursos da mídia digital e fortalecendo sua autonomia como leitores.

1. Destaquem no texto todas as palavras ou frases que indicam **\*\*fatos\*\*** (como datas, números, declarações oficiais). 1. Identificando fatos: a - No trecho: "O próximo capítulo de uma das séries de maior sucesso na história dos video games, 'Grand Theft Auto 6', vai ganhar seu primeiro trailer em dezembro." - Que palavras ou frases indicam que essa é uma informação factual (fato)? - Como você pode comprovar essa informação?

### Transcrição das respostas:

Grupo 1: destacou como fato a expressão “vai ganhar seu primeiro trailer”; justificou que a informação pode ser comprovada “pela data do lançamento”.

Grupo 2: apontou a expressão “quando eles falam a palavra maior e próximo capítulo” como indicativo de fato e explicou que estão “falando muito sobre o chase pelas datas”.

Grupo 3: indicou a mesma frase “vai ganhar seu primeiro trailer em dezembro” e disse que é possível comprovar “confirmando a data do lançamento do trailer”.

Grupo 4: respondeu com dúvida, perguntando “porque é um fato? como?” e marcou palavras soltas como “próximo”.

### Continuação do exercício:

b- No trecho: \*"A notícia foi revelada pelo estúdio da franquia, a Rockstar, nesta quarta-feira (8)."\* - Que palavras confirmam que isso é um fato?/ - Por que essa informação pode ser considerada um fato?

### Transcrição das respostas

Grupo 1: destacou “fala estúdio franquia” e afirmou que é um fato “porque estão confirmando um dia”.

Grupo 2: indicou que é um fato porque “o estúdio está dizendo e ficando louco com os trailer e com as datas”.

Grupo 3: marcou “foi revelada pelo estúdio da franquia” e justificou como fato “por estarem confirmando um dia”.

Grupo 4: assinalou “data” e “estúdio”, dizendo que pode ser considerado fato “pela margem de fato”.

### Continuação do exercício:

c - No trecho: \*"GTA V vendeu um total de 185 milhões de cópias até agora."\* - Que palavras ou números indicam que essa é uma afirmação factual? - Como poderíamos verificar essa informação?

### Transcrição das respostas

Grupo 1: mencionou “GTA a 185 milhões” e que pode ser verificado “por documentos e total de cópias”.

Grupo 2: repetiu o número como dado factual e afirmou que se pode conferir “pelo site oficial ou canal dele”.

Grupo 3: destacou “GTA a 185 milhões” e justificou com “por documentos e o game”.

Grupo 4: anotou “185 milhões de cópias” e disse que poderia ser verificado “lendo”.

### Continuação do exercício:

3. Reflexão crítica: a) No texto, há uma mistura de fatos e opiniões. Por que é importante diferenciar esses dois tipos de informação?

### Transcrição das respostas

Grupo 1: – “por fatos e opiniões”

Grupo 2: – “porque se não vai achar que é verdade, mas pode ser coisa da pessoa”

Grupo 3: – “porque é importante saber diferenciar fatos reais de opiniões pessoais”

Grupo 4: – “sei lá!”



Transcrição as respostas dos alunos:

Como você reagiria se alguém apresentasse uma opinião como se fosse um fato?”

Grupo 1: – “não ia alegrar por ser opinião”

Grupo 2: – “não tão alegre pois não poderia checar se é verdade”

Grupo 3: – “não ia acreditar, pois pode ser só uma opinião”

Grupo 4: – (não respondeu de forma clara)

Continuação dos exercícios

c) “No trecho: ‘O público ficou louco com o anúncio do primeiro trailer em dezembro.’

Essa frase é um fato ou uma opinião? Justifique sua resposta.”

Transcrição as respostas dos alunos:

Grupo 1: – “essa frase é uma opinião, pois tem exagero e não tem certeza”

Grupo 2: – “opinião”

Grupo 3: – “opinião, é uma linguagem informal, não tem como o público ficar louco”/ “é uma forma de falar”

Grupo 4: “fato, pelo público ‘ficar’” / “tudo que eles estão falando”

As evidências mostram que os alunos mobilizaram critérios objetivos de análise, ainda que com linguagem simples e apoio das perguntas. Na frase “*GTA V* vendeu um total de 185 milhões de cópias”, destacaram termos como “*site oficial*” e “*cópias*”, demonstrando, conforme Solé (1998), a habilidade de ler para aprender. Também identificaram juízos subjetivos, como em “*O público ficou louco*”, reconhecendo sua inverificabilidade. Esses resultados apontam para a apropriação de práticas de letramento crítico, entendidas por Rojo (2004) como leitura situada e posicionada.

Mesmo orientados, os alunos elaboraram respostas com base em critérios linguísticos — números, fontes e adjetivos subjetivos — conforme Koch (2011) e Marcuschi (2008). As produções, embora breves e com desvios da norma-padrão, revelam compreensão funcional e crítica, destacando a capacidade de diferenciar dados verificáveis de impressões subjetivas, competência central no contexto digital.

### **4.3 Estação 3 – Charge em Debate: Interpretação Visual e Construção Coletiva de Sentidos**

A terceira estação envolveu a análise de uma charge sobre intolerância, seguida de produção textual coletiva. Os alunos relacionaram elementos visuais e verbais para construir críticas sociais, exercitando argumentação fundamentada e leitura multimodal (KOCH; ELIAS, 2018). A análise destacou como expressões faciais e organização

espacial transmitem mensagens complexas, despertando interesse pela crítica social, embora alguns confundissem descrição com interpretação. A produção coletiva revelou negociação de sentidos, em linha com Dolz e Schneuwly (2004), que distinguem observação, interpretação e opinião. Os textos evidenciaram níveis variados de compreensão, mas mostraram avanços na leitura crítica. Como aponta Rojo (2013), o letramento midiático se fortalece em práticas contínuas de análise de gêneros diversos. Nesse sentido, a proposta ampliou a capacidade de interpretar charges, promovendo interação reflexiva com textos visuais e articulando leitura, argumentação e ética.

A charge<sup>2</sup> em análise era a seguinte:



A proposta da atividade consistia em:

Em conjunto com seu grupo discuta o significado da charge abaixo e elabore um parágrafo explicando o que entenderam e a opinião do grupo sobre o assunto. mínimo cinco linhas  
Orientações para o parágrafo: O que a charge quer dizer? Vocês concordam ou discordam da mensagem? Justifiquem a opinião do grupo com base na discussão.

A seguir apresentamos a transcrição das respostas:

Grupo 1: Eu, só, entendi que o cara é a favor da liberdade de opinião, contanto que seja a mesma opinião dele, seja a das outras pessoas. Eu não sei explicar, mas a minha opinião é a mesma dele. Ou seja, eu concordo com ele.

Grupo 2 : O que eu entendi da charge é que um está perguntando se ele é a favor da liberdade de opinião, e ele disse que “claro”, mas que não aceita a que não seja a dele. No caso, ele não aceita a liberdade de opinião.

Grupo 3: A minha opinião é que todos querem estar certos, não ligando para o pensamento e opinião dos outros, mesmo às vezes sabendo que estão errados ou certos.

Grupo 4 : Que o segundo personagem não concorda, caso seja contrário à sua opinião, e contradiz com sua própria resposta ao afirmar que concorda. Estão comentando sobre

<sup>2</sup> Esta charge está disponível no blog do cartunista Cazo: *Intolerância*. Blog do Cazo, 2015. Disponível em: <http://www.blogdocazo.com>. Acesso em: 25 jun. 2025.

liberdade de opinião, que é aceitar outras opiniões, mesmo sendo opostas, o que representa na charge, só que de forma contrária.

As respostas mostraram que a maioria dos estudantes compreendeu o conteúdo literal da charge, identificando a contradição: “*Claro, desde que essa opinião não seja contrária à minha!*”. A ironia evidenciou a crítica à defesa seletiva da liberdade de expressão, leitura inferencial essencial à formação de leitores críticos (SOLÉ, 1998).

Entretanto, as produções revelaram limites argumentativos. Um aluno escreveu: “*Todos querem estar certos, não ligando para o argumento e opinião dos outros, mesmo às vezes sabendo que estão errados ou certos*”. Apesar da tentativa de generalização, a estrutura mostrou circularidade e fragilidade, confirmando a importância dos marcadores discursivos para a progressão textual (MARCUSCHI, 2008).

Outro enunciado afirma: “*O que eu entendi da charge é que um está perguntando se ele é a favor da liberdade de opinião e ele disse que claro, mas que não aceita a que não seja a dele*”. A resposta revela compreensão implícita, mas pouco domínio linguístico para organizá-la de forma clara, em linha com Solé (1998).

Um terceiro exemplo é revelador: “*A minha opinião é a mesma dele. Ou seja, eu concordo com ele*”. Aqui, o aluno reconhece a ironia, mas adere ao discurso autoritário do personagem, sem problematizá-lo. Isso confirma o alerta de Rojo (2012): compreender o texto não garante posicionamento crítico.

Essas evidências apontam que a leitura crítica não se limita à decodificação da ironia, mas exige distanciamento ideológico e problematização ética. A ausência de reflexão política nas respostas evidencia a necessidade de práticas pedagógicas mais sistemáticas de formação discursiva. A mediação docente, nesse sentido, deve estimular explicitação de ideias, organização argumentativa e posicionamento crítico.

Conclui-se que os estudantes avançaram na leitura inferencial, mas ainda reproduzem discursos sem questionamento. Para superar esse limite, são necessárias práticas baseadas nos multiletramentos e na abordagem dialógica, promovendo a articulação entre interpretação, argumentação e posicionamento crítico (ROJO, 2012).

#### **4.4 Estação 4 – Tabela Comparativa: Distinguindo Fato e Opinião na Prática**

Nesta estação, os alunos construíram coletivamente um quadro comparativo para diferenciar dados verificáveis de impressões pessoais, apoiando-se em anotações

anteriores e pequenas pesquisas. Cada grupo elaborou sua versão, negociando significados e justificando classificações, o que transformou conceitos abstratos em ferramentas concretas de análise crítica.

Inspirada em Vygotsky (1998), a proposta reforçou que a internalização do conhecimento ocorre pela interação social. Durante o preenchimento, os grupos debatiam critérios e exemplos, refletindo sobre como fatos e opiniões aparecem em textos jornalísticos e situações cotidianas. A abordagem dialógica, ancorada no letramento crítico, promoveu não apenas reconstrução ativa do saber, mas também o desenvolvimento de um letramento informacional essencial diante do excesso de informações contemporâneo.

O professor atuou como mediador (BAKHTIN, 2003), lançando perguntas provocadoras — *“Esse dado pode ser verificado? Como?”* ou *“Que palavra revela julgamento?”* — estimulando autonomia intelectual com rigor conceitual. A ausência de uma resposta única foi positiva, permitindo que cada grupo traduzisse os conceitos a partir de seus repertórios.

Os quadros revelaram avanços na habilidade de distinguir objetividade de subjetividade, em consonância com a BNCC (EF69LP18, EF07LP19, EF89LP10), competências que sustentam o desenvolvimento do pensamento crítico tanto para avaliações externas quanto para a formação cidadã. Mais do que classificar, a estação tornou-se um espaço de reflexão sobre como validamos conhecimentos de forma coletiva e ética.

Grupo 1 FATO: São informações reais, verdadeiras; Acontecimento que ocorreu baseado em fatos; “Um estudo observou no Brasil”, é um fato; É uma verdade que ocorreu de fato; Logo é determinado como; Grande variedade de detalhe; São objetivas porque baseiam-se em fatos; Existem acontecimentos que revelam esta condição de fato. OPINIÃO: É uma avaliação pessoal sobre um fato; A opinião é um ponto de vista, mesmo se for fato; O meu conhecimento interfere na opinião; A opinião é um ponto de vista a respeito de uma determinado fato.

Grupo 2: FATO: Fato é uma coisa real; Informação verdadeira; Alguma coisa que realmente aconteceu; Algo objetivo; Dado verdadeiro sobre uma ou mais ações; Eventos reais; Não é uma teoria ou opinião; Já foi comprovado. OPINIÃO: Opinião é o que diferentes pessoas acham; Avaliação pessoal sobre algo; Ideia de alguém sobre algo; Algo que acreditam; Varia de pessoa pra pessoa; Ponto de vista em relação a fatos; Forma de ver; Julgamento pessoal.

Grupo 4: FATO: Confirmado; Pode ser comprovado por pesquisa; Informação real; Uso de linguagem formal; Possui um fato definido; É algo objetivo que aconteceu; É um acontecimento evidente; Claro que pode ser comprovado. OPINIÃO: Não comprovado; Não há confirmação real; Sem certeza; Palavras não profissionais;

Uso de linguagem informal; Ideia de alguém sobre algo qualquer; Variação de pessoa à pessoa; Avaliação pessoal sobre um ponto.

As respostas mostram que os alunos estão em processo de construção conceitual sobre a diferença entre informações objetivas e juízos de valor. Suas definições variaram entre termos técnicos (“*evento real*”, “*comprovado*”, “*informação verdadeira*”) e formulações subjetivas (“*algo que aconteceu de verdade*”, “*forma de ver*”, “*juízo pessoal*”), evidenciando a heterogeneidade textual descrita por Rojo (2012).

Um exemplo disso aparece na definição: “*fato é realidade, não é uma opinião, pois é uma informação real*”. Apesar da tentativa de objetivar, o raciocínio mostra imprecisão, sugerindo compreensão inicial do critério da verificabilidade. Para Solé (1998), tal oscilação indica o desenvolvimento de estratégias metacognitivas ainda em formação. Já as noções de “opinião” foram ligadas à subjetividade (“*o que as pessoas acham*”, “*varia de pessoa para pessoa*”), mas sem elaboração argumentativa consistente, confirmando Marcuschi (2001) sobre as exigências cognitivas da escrita.

As tabelas revelaram também dificuldade em formular frases coesas, reforçando a importância dos conectivos na construção de sentido (KOCH, 2009). Mesmo assim, termos como “*comprovado*” e “*ponto de vista*” indicam contato com os conceitos e esforço em traduzi-los para sua linguagem. Esse movimento ilustra a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998), em que o aluno realiza tarefas com mediação.

De acordo com Rojo (2012), práticas com gêneros multimodais favorecem o engajamento e fortalecem o letramento crítico. O exercício de distinguir fatos e opiniões mostrou-se não apenas um conteúdo conceitual, mas uma prática discursiva com função social. Em síntese, os estudantes encontram-se em estágio intermediário de apropriação: avançam na compreensão, mas ainda de modo fragmentado. Cabe ao professor atuar como mediador, promovendo reescrita, reflexão metalinguística e socialização de textos, em práticas dialógicas que consolidem a passagem da compreensão intuitiva para produções mais críticas e articuladas.

**4.5 ESTAÇÃO 5 - PAUSA REFLEXIVA: SISTEMATIZANDO APRENDIZADOS COM AUTONOMIA - MOMENTO DE DESCANSO ATIVO PARA ORGANIZAR IDEIAS, COMPARTILHAR PERCEPÇÕES OU PREPARAR QUESTIONAMENTOS**

A Estação 5, chamada “Descanso Criativo”, foi planejada como espaço flexível dentro da rotação por estações, permitindo aos alunos descansar, socializar ou refletir sobre as atividades. Alguns discutiam em grupo suas descobertas, outros revisavam anotações ou apenas relaxavam. Essa liberdade intencional buscou consolidar aprendizagens, respeitando ritmos e estilos cognitivos distintos. Mais que um intervalo, a estação favoreceu a ressignificação dos conteúdos por meio da interação e da reflexão. Inspirada em Vygotsky e Paulo Freire, valorizou a mediação social, a autonomia e a criticidade, funcionando como momento de reorganização das experiências e ampliação do sentido das aprendizagens no diálogo com a realidade dos alunos.

#### **4.6 Avanços, limites e caminhos para o letramento crítico**

A análise das produções mostra avanços na construção da leitura crítica: os alunos demonstraram esforço em distinguir fatos de opiniões, usando critérios linguísticos e discursivos que indicam apropriação inicial dos conceitos. Na atividade da charge, evidenciaram sensibilidade à ironia e à crítica social; no quadro comparativo, buscaram critérios objetivos de análise, ainda que de forma fragmentada. Esses indícios revelam que começam a compreender a necessidade de separar descrição, interpretação e julgamento — passo fundamental para a formação de leitores críticos.

Por outro lado, as limitações argumentativas nas produções escritas apontam a necessidade de continuidade. Dificuldades em organizar ideias, sustentar pontos de vista e usar recursos coesivos mostram que, embora já consigam distinguir fato e opinião, os estudantes ainda carecem de domínio para estruturar argumentos. Nesse cenário, práticas como as propostas aqui são eficazes, mas dependem de persistência e intencionalidade pedagógica.

O papel do professor é central: observar, intervir e ajustar estratégias às necessidades da turma, promovendo reescrita, consciência linguística e reflexão coletiva. Assim, os alunos podem avançar da compreensão intuitiva para uma leitura e produção textual mais crítica, articulada e autoral.

## **1. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões e propostas apresentadas neste artigo visam contribuir para uma compreensão crítica e fundamentada da recomposição da aprendizagem, especialmente no campo da leitura. Reiteramos a ideia de que recompor não se limita à retomada de conteúdos, mas envolve a ressignificação das práticas pedagógicas, a reconstrução de vínculos e a criação de experiências formativas ancoradas na construção de sentidos socialmente relevantes.

Articulamos, ao longo do percurso, estratégias de compreensão leitora a uma concepção ampliada de letramento como prática social, dialogando com autores como Kleiman, Street, Rojo, Freire e Solé. Com base nessa perspectiva, a leitura ultrapassa sua dimensão técnico-instrumental, sendo compreendida como forma de participação cidadã, mediação de identidades e instrumento de transformação da realidade.

Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se mostra alinhada ao entendimento de práticas de linguagem contextualizadas, propondo o desenvolvimento de competências comunicativas associadas a diferentes campos de atuação. O desafio que se impõe aos educadores, entretanto, está em traduzir essas diretrizes em ações pedagógicas efetivas, que respondam às múltiplas realidades escolares, especialmente diante das desigualdades educacionais intensificadas no contexto pós-pandêmico.

A metodologia da Rotação por Estações, apresentada neste artigo, constitui-se como uma estratégia viável para diversificar o ensino, promover a autonomia e valorizar os diferentes modos de ler e interagir com os textos. A sequência didática analisada demonstra que é possível integrar teoria e prática em propostas acessíveis e intencionalmente planejadas, mesmo em contextos marcados por desafios estruturais.

É necessário reconhecer, contudo, as limitações enfrentadas pelas escolas públicas brasileiras: infraestrutura precária, tempo pedagógico reduzido, turmas numerosas, escassez de recursos e pressão por resultados. Essas condições, longe de inviabilizar a proposta, reforçam a importância de uma docência responsiva, ética e comprometida com a escuta e com os sujeitos reais da aprendizagem.

A recomposição da aprendizagem em leitura exige mais do que a aplicação de estratégias. Implica compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes, engajamento na formação crítica e disposição para criar contextos significativos de leitura e interlocução. Espera-se que, por meio de propostas como a aqui discutida, os alunos possam desenvolver competências leitoras que extrapolem a decodificação e os

padrões avaliativos, reconhecendo-se como sujeitos ativos na interpretação de textos e na produção de sentidos no mundo.

Mais do que oferecer respostas definitivas, este estudo busca fomentar reflexões, tensionar práticas escolares automatizadas e subsidiar futuras intervenções e pesquisas voltadas à recomposição da leitura no ensino fundamental, com base em princípios pedagógicos críticos, inclusivos e contextualizados.

#### Abstract

This article presents a proposal for addressing learning recovery in the field of reading, grounded in the perspective of literacy as a social practice and supported by critical reading strategies. Considering the effects of the pandemic and the need for pedagogical practices that promote intentionality, connection, and student voice, this study developed and analyzed a didactic sequence based on the Station Rotation methodology with a 9th-grade class in a public school. The pedagogical goal focused on developing the ability to distinguish fact from opinion in different genres and multimodal texts. The theoretical framework draws on authors such as Solé, Kleiman, Rojo, Street, Freire, and Vygotsky, who advocate for reading as a sociocultural and interactive process. The findings indicate that the methodology fostered student engagement, expanded interpretative repertoires, and promoted collaborative meaning-making. It is concluded that instructional strategies such as Station Rotation can significantly contribute to reading recovery, provided they are contextualized, intentional, and guided by a critical educational perspective.

Keywords: critical reading; learning recovery; literacy; middle school; reading strategies.

#### REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *A produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- GARCÍA, Anysley; TIERNEY, Robert. Reading engagement as sociocultural practice: possibilities for readers, educators, and researchers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 66, n. 6, p. 444–451, 2023.

- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2013.
- JANKS, Hilary. Critical literacy and the post-COVID curriculum. *English Teaching: Practice & Critique*, v. 22, n. 4, p. 3–16, 2023.
- KATO, Mary. *Processos de leitura: em busca de uma teoria*. São Paulo: Pontes, 1999.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Letramento e práticas sociais de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coerência textual*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2018.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MEC/SEB. *Guia de recomposição das aprendizagens*. Brasília: Ministério da Educação, 2021.
- MIRASOL, Rosalyn G.; SANTOS, Maria T. Exploring junior high school students' critical reading strategies: distinguishing fact from opinion in multimodal texts. *Cogent Education*, v. 11, n. 1, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2416814>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa*. 2015. Disponível em: <https://www2.eca.usp.br/moran/metodologias-ativas.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- OKTARIANTO, Dodik; SETYAWAN, Taufik; HASYIM, Ma'ruf. Enhancing critical reading through station rotation model: an experimental study. *Journal of Language Teaching and Research*, v. 15, n. 1, p. 123–134, 2024.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- \_\_\_\_\_. Letramento crítico e multiletramentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 35–54, jan./mar. 2013.
- \_\_\_\_\_. Escola e letramento: letramentos múltiplos para outros sujeitos sociais. In: SILVA, ROSIN, Bruno; RIBEIRO, Gabriel. *Práticas educativas responsivas: escuta, ética e formação crítica*. Curitiba: CRV, 2022.
- SMITH, Frank. *Compreensão da leitura: uma psicologia da leitura para professores*. Porto Alegre: Artmed, 1983.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 9. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.