

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE**  
**(PROFLETRAS)**  
**UNIDADE DE ITABAIANA**

MARIA JOSÉ BARRETO DE SANTANA

**LEITURON-LINE: COMPREENSÃO DE NOTÍCIAS NO CIBERESPAÇO**

Itabaiana-SE

2021

MARIA JOSÉ BARRETO DE SANTANA

**LEITURON-LINE: COMPREENSÃO DE NOTÍCIAS NO CIBERESPAÇO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) – Unidade de Itabaiana – da Universidade Federal de Sergipe (UFS), para a obtenção do título de Mestra em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e letramento.

**Linha de pesquisa:** Teoria da linguagem e ensino.

**Orientador:** Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva Sobral.

Itabaiana-SE

2021

MARIA JOSÉ BARRETO DE SANTANA

**LEITURON-LINE: COMPREENSÃO DE NOTÍCIAS NO CIBERESPAÇO**

Aprovada em: 01 de junho de 2021.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) – Unidade de Itabaiana – da Universidade Federal de Sergipe (UFS), para a obtenção do título de Mestra em Letras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva Sobral (UFS)  
Presidente

Carlos Alberto Vasconcelos

---

Nome  
Avaliador externo

Mariléia Silva dos Reis

---

Nome  
Avaliador interno

Itabaiana-SE

2021

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S2321 Santana, Maria José Barreto de

Leituron-line: compreensão de notícias no ciberespaço / Maria José Barreto de Santana ; orientador: Denson André Pereira da Silva Sobral. – Itabaiana, 2021.

116 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. Língua portuguesa. 2. Leitura - Estudo e ensino. 3. Letramento digital. I. Sobral, Denson André Pereira da Silva. II. Título.

CDU 81'42:070

A Deus pela vida e por me permitir realizar com êxito mais uma etapa da minha trajetória. Aos meus familiares pela compreensão e pela ajuda. Aos docentes do Mestrado Profissional (PROFLETRAS) pelos ensinamentos e aos amigos por estarem sempre dispostos a me ajudar sempre que precisei.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, pela sabedoria e pelos ensinamentos.

Aos meus pais (*in memoriam*), Ana e José, por toda a dedicação e todo o esforço para me proporcionar o melhor, ainda que diante de muitas dificuldades.

Aos meus filhos, Bruna e Arthur Gabriel, pela ajuda e pela compreensão nos momentos em que não pude estar presente, além da assessoria tecnológica concedida por minha filha.

Ao meu esposo, José, pela parceria e por sempre me incentivar a alcançar meus objetivos.

À amiga Maria Guedes por todas as contribuições dadas para a realização deste estudo, como as leituras e as revisões.

A minha ex-professora e colega do Mestrado, Noeme, pela excelente parceria na realização dos trabalhos, pelas caronas e pelo companheirismo. Obrigada por tudo!

Ao meu professor e orientador, Dr. Denson, pela excelente orientação, paciência e persistência para que eu pudesse realizar um bom trabalho.

Aos mestres pelo conhecimento dividido comigo, pela compreensão e pelo zelo para com o exercício do trabalho.

Ao professor Dr. Carlos Magno Gomes por ser esse profissional extraordinário, rígido, mas de um coração imenso. Obrigada por tudo!

Aos professores membros da banca de qualificação e defesa pelas relevantes contribuições ao trabalho.

Aos colegas de sala pela cumplicidade e pela colaboração que tivemos durante o curso, principalmente a Daniela, Ademária e Everton, por estarem sempre dispostos a me ajudar quando solicitei.

A todos que fazem a comunidade escolar Josué Passos por cederem todo o necessário para a concretização deste trabalho.

Aos meus queridos alunos que fizeram parte desta pesquisa por tornarem os trabalhos possíveis.

À CAPES pelo importante apoio financeiro ao programa.

Enfim, a todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para a concretização de mais um sonho.

*“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”*

(FREIRE, 1996, p. 29)

## RESUMO

As múltiplas linguagens provenientes do ciberespaço demandam do leitor novas habilidades e competências para compreender hipertextos. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é desenvolver uma proposta pedagógica para trabalhar a leitura de textos do gênero notícia em ambientes cibernéticos. Para tanto, buscou-se compreender como ocorre o processamento da informação e verificar as estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas adotadas pelos educandos para chegar à compreensão de textos eletrônicos. Isso se justifica pela necessidade de ensinar aos educandos a lerem textos na tela, uma vez que esse processo não ocorre de forma natural, assim como pela relevância da criação de ambientes de aprendizagem digitais para se trabalhar com práticas de leitura, já que o momento implica a coexistência da cultura do impresso e da cultura digital. A metodologia adotada se configura como uma abordagem quali quantitativa de natureza interventiva da pesquisa-ação. O embasamento teórico se constitui à luz de estudos de autores como Smith (1989), Santaella (2004), Araújo (2009), Xavier (2010), Marcuschi (2010), Coscarelli (2017), Moreira (2019), entre outros. Assim sendo, foi desenvolvida uma proposta de intervenção para trabalhar a compreensão de textos em ambientes digitais. Como produto final foi elaborado um site, o “*Leituron-line*”, contendo todas as atividades propostas por este estudo. Com efeito, espera-se contribuir com a formação leitora dos alunos, de maneira que ampliem as habilidades e competências para ler hipertextos, tornando-se, por conseguinte, letrados digitais. Almeja-se também despertar nos professores o interesse para ensinar aos alunos estratégias para ler textos em ambientes digitais, de modo a tornar as aulas de Língua Portuguesa, especialmente as destinadas às leituras de textos, menos enfadonhas e mais significativas.

**Palavras-chave:** Ensino. Leitura on-line. Letramentos digitais. Gênero notícia.

## ABSTRACT

The multiple languages which exist in cyberspaces require readers new skills in order to understand hypertexts. In this sense, the aim of this thesis is to develop a pedagogical proposal to work the reading of news in cybernetic environments. Therefore, we sought to understand how information processing occurs and to verify the cognitive and metacognitive reading strategies adopted by the students to reach the understanding of electronic texts. This study is justified by the need to teach students to read texts on screen, since this process does not occur in a natural way, as well as by the relevance of creating digital learning environments to develop reading practices, since the moment implies the coexistence of the culture of the printed and the digital culture. The methodology adopted is configured as a quantitative and qualitative approach of interventional nature of action research. The theoretical basis is constituted in the light of studies by authors such as Smith (1989), Santaella (2004), Xavier (2010), Araújo (2010), Marcuschi (2010), Coscarelli (2017), Moreira (2019), among others. Therefore, an interventional proposal was created to develop the comprehension of texts in digital environments. As a final product a website was elaborated, "*Leituronline*", containing all the activities proposed by this thesis. We expect to contribute to the reading training of students, so that they develop the skills to read hypertexts, thus becoming digital literate. We also intend to awaken in teachers the interest to teach students strategies to read texts in digital environments, in order to make Portuguese Language classes, especially those destined to readings of texts, less boring and more significant.

Keywords: Teaching. Online reading. Digital literacy. News.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Tela inicial (home) do site “ <i>Leituron-line</i> ” .....	59
<b>Figura 02:</b> Subpágina “Antes da leitura” .....	60
<b>Figura 03:</b> Subpágina “Durante a leitura” .....	61
<b>Figura 04:</b> Subpágina “Depois da leitura” .....	62
<b>Figura 05:</b> Subpágina “Sobre o site” .....	63
<b>Figura 06:</b> “Jogo das correspondências” .....	68
<b>Figura 07:</b> “Notícias e mídias” .....	69
<b>Figura 08:</b> Quiz “Verdade ou <i>fake</i> ?” .....	71
<b>Figura 09:</b> Cruzadinha.....	74
<b>Figura 10:</b> Adivinha: o que é, o que é?.....	75
<b>Figura 11:</b> Subpágina da “Sopa de palavras” .....	77
<b>Figura 12:</b> Teste sondagem.....	78
<b>Figura 13:</b> Subpágina do texto.....	80
<b>Figura 14:</b> Questionário.....	85
<b>Figura 15:</b> Mapa textual.....	87
<b>Figura 16:</b> Parte do teste final.....	88

## LISTA DE QUADRO

<b>Quadro 01:</b> Planejamento das aulas.....	64
---	----

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IPAM	Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia
OMS	Organização Mundial de Saúde
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFS	Universidade Federal de Sergipe

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ÁREA DE ENSINO</b> .....	18
<b>2.1 A leitura como uma atividade interativa</b> .....	22
<b>2.2 Estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão textual</b> .....	30
<b>2.3 O perfil cognitivo do leitor imersivo</b> .....	34
<b>2.4 Letramento digital</b> .....	40
<b>2.5 Gêneros textuais: objetos de ensino e aprendizagem</b> .....	44
<b>2.6 Gênero notícia: características, contexto de produção e funções comunicativas</b> .....	46
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	51
<b>3.1 A pesquisa-ação</b> .....	52
<b>3.2 Contexto da pesquisa</b> .....	53
<b>3.3 Sujeitos participantes</b> .....	54
<b>3.4 Instrumentos de diagnóstico</b> .....	54
<b>3.5 Critérios de seleção do gênero textual e do conteúdo explorado</b> .....	55
<b>3.6 Produto Educacional</b> .....	57
<b>3.7 Descrição do produto: site “<i>Leituron-line</i>”</b> .....	58
<b>3.8 Proposta de intervenção</b> .....	64
<i>3.8.1 Etapa 01 – Conhecendo o projeto Leituron-line: compreensão de notícias no ciberespaço</i> .....	65
<i>3.8.1.1 Atividade 01: Conversa vai, conversa vem</i> .....	66
<i>3.8.2 Etapa 02 – As primeiras impressões</i> .....	67
<i>3.8.2.1 Atividade 02: Jogo das correspondências</i> .....	67
<i>3.8.2.2 Atividade 03: Notícias e mídias</i> .....	69
<i>3.8.2.3 Atividade 04: Quiz “Verdade ou fake?”</i> .....	70
<i>3.8.3 Etapa 03 – Mão na massa</i> .....	72
<i>3.8.3.1 Atividade 05: Cruzadinha</i> .....	73
<i>3.8.3.2 Atividade 06: Adivinha: o que é, o que é?</i> .....	74
<i>3.8.3.3 Atividade 07: Sopa de palavras</i> .....	76
<i>3.8.3.4 Atividade 08: Teste sondagem</i> .....	77
<i>3.8.3.5 Atividade 09: Leitura coletiva</i> .....	79
<i>3.8.3.6 Atividade 10: Leitura silenciosa</i> .....	82
<i>3.8.3.7 Atividade 11: Questionário</i> .....	84

3.8.3.8: Atividade 12: Mapa textual.....	85
3.8.3.9: Atividade 13: Teste final.....	87
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE I</b> – Questionário para alunos sobre as estratégias de leitura utilizadas por eles para compreender textos.....	96
<b>APÊNDICE II</b> – Perguntas para cruzadinha.....	98
<b>APÊNDICE III</b> – Atividade: Adivinha: o que é, o que é?.....	99
<b>APÊNDICE IV</b> – Perguntas do teste sondagem.....	100
<b>APÊNDICE V</b> – Perguntas do teste final.....	102
<b>APÊNDICE VI</b> – Caderno pedagógico.....	104
<b>ANEXO I</b> - Texto para leitura coletiva e leitura silenciosa (adaptado).....	112
<b>ANEXO II</b> - Texto para leituras complementares.....	114
<b>ANEXO III</b> - Texto para leituras complementares.....	115

## 1 INTRODUÇÃO

O domínio da leitura é, sem dúvidas, imprescindível para que um indivíduo atue com autonomia em uma sociedade grafocêntrica, igualmente entendido como um artifício necessário para a aquisição de outras aprendizagens. Com a cibercultura, as práticas de leitura ganharam uma nova roupagem devido às múltiplas linguagens presentes nos textos digitais, a saber, a leitura do hipertexto, que se caracteriza como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2010, p. 208). Essa nova forma de ler demanda novas aprendizagens, habilidades, competências e constitui um novo perfil de leitor que Santaella (2004) caracteriza como imersivo.

Em razão disso, o professor se depara com uma nova realidade e com grandes desafios, principalmente o de aliar as tecnologias a novas formas de aprendizagem provenientes do ambiente cibernético. Nesse sentido, é necessário utilizar os recursos tecnológicos de forma inteligente para que os educandos tenham o domínio da leitura digital. Contudo, esse domínio exige do leitor habilidades como compreender hipertextos, navegar no ambiente digital, verificar a veracidade das informações, entre outras. Muitas vezes, essas habilidades se colocam como um ofício cada dia mais distante e difícil para aqueles que ainda não receberam os direcionamentos adequados para aprender. Com efeito, as instituições de ensino devem acompanhar as inovações tecnológicas e fazer bom uso desses recursos a fim de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

A exigência da sociedade contemporânea para que o cidadão leia com criticidade, a atenção dos alunos voltada para a cibercultura e as múltiplas possibilidades de aprendizagem que o espaço cibernético oferece fizeram com que eu, enquanto professora de Língua Portuguesa, repensasse as minhas práticas de trabalho com a leitura. Assim, passei a observar o comportamento dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental diante das atividades de leitura propostas por mim. Constatei que eles dominavam a habilidade de decifração do material linguístico, todavia não conseguiam formular um pensamento crítico sobre o que liam, limitando-se a uma compreensão artificial do texto. Além disso, mostravam-se desmotivados para realizar as atividades educacionais apenas no material impresso.

Somado a essa realidade, foram constatados, por meio da aplicação de um questionário (ver Apêndice I), alguns pontos bastante relevantes para a realização deste estudo, no entanto dois se destacaram. O primeiro se refere ao fato de os alunos preferirem ler

textos em plataformas digitais a impressos; o segundo aponta que a escola possibilita poucas atividades de leitura em ambientes digitais.

Em razão disso, é perceptível o descompasso que há entre as diversas possibilidades de aprendizagem proporcionadas pelas tecnologias, com as quais os estudantes contemporâneos se identificam, e a persistência da escola e de professores em adotar, com maior frequência, práticas pedagógicas que sozinhas já não dão conta de ofertar uma aprendizagem significativa e atrativa para essa nova geração. Assim, é importante pensar em alternativas que, aliadas às já existentes, incentivem os educandos a lerem e se tornarem protagonistas na construção do próprio conhecimento.

Em vista dos problemas apresentados, este estudo tem a finalidade de desenvolver uma proposta de intervenção para trabalhar com leitura no ambiente digital por meio da criação de um site (“*Leituron-line*”), visando a ensinar aos alunos do 6º ano de um colégio da Rede Estadual de Ensino do município de Ribeirópolis-SE a ler e compreender textos eletrônicos. Nesse contexto, partimos da seguinte questão norteadora: assim como no texto impresso, é preciso o ensino explícito de estratégias de leitura para a compreensão de textos na cibercultura?

Justifica-se, com isso, a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica para se trabalhar com a leitura de hipertextos, cuja construção de sentido não ocorre apenas pela decifração das palavras, visto que “junto com elas, encontramos sons, gráficos, e diagramas, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual, amalgamados uns sobre os outros, formando um todo significativo e de onde sentidos são complexamente disponibilizados aos navegantes do oceano digital” (XAVIER, 2010, p. 209). Como se sabe, qualquer situação de leitura exige do leitor um esforço para a construção de sentidos.

O percurso metodológico ocorrerá por meio de análises empíricas, aplicação de questionário e elaboração da proposta de intervenção a partir de uma abordagem qualiquantitativa de natureza interventiva da pesquisa-ação. Já o aporte teórico se constitui à luz de estudos de autores como Smith (1989), Solé (1998), Santaella (2004), Araújo (2009), Xavier (2010), Marcuschi (2010), Coscarelli (2017), Moreira (2019), entre outros.

Diante do exposto, o objetivo geral deste estudo é desenvolver uma proposta pedagógica para trabalhar a leitura de textos do gênero notícia em ambientes cibernéticos. Por sua vez, como objetivos específicos, temos: levantar as estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas adotadas pelos alunos, no momento da leitura, para compreender textos digitais; ampliar as habilidades de leitura de textos online; tornar os alunos letrados digitais.

A fim de alcançar os objetivos elencados, este estudo está organizado em duas seções: na primeira, discutiremos a respeito da influência das tecnologias digitais na área de ensino e da concepção de leitura como uma atividade interativa e também falaremos da relevância do trabalho com as estratégias de leitura no processo de compreensão textual. Além disso, apresentaremos o perfil cognitivo do leitor imersivo, bem como faremos uma abordagem sobre o letramento digital e sobre a concepção de gênero textual, enfatizando o gênero notícia adotado nesta pesquisa. Já na segunda seção, realizaremos uma explanação dos procedimentos metodológicos adotados, juntamente com a apresentação do Produto Educacional, o site “*Leituron-line*”, e da proposta de intervenção.

Esperamos que este estudo contribua com a formação leitora dos alunos, de modo que eles aprendam a navegar no espaço da internet de forma ética e crítica e a compreender hipertextos. Outrossim, almejamos auxiliar os demais professores de Língua Portuguesa, os coordenadores e os gestores no trabalho com as práticas de leitura em ambientes digitais, contribuindo com a inclusão dos estudantes no universo das tecnologias, de forma a se expandirem as possibilidades de aprendizagem.

## 2 A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ÁREA DE ENSINO

A presença das tecnologias na cultura contemporânea proporcionou a democratização do conhecimento e o acesso à informação de forma extremamente acelerada, permitindo que as pessoas, ao utilizarem computadores, celulares, tablets e outros aparelhos conectados à internet, tenham acesso a informações e se comuniquem a qualquer hora e em qualquer lugar do mundo. Essas tecnologias estão introduzindo novas formas de comunicação por meio da criação de áudios, imagens, movimentações e animações, demandando novas habilidades e letramentos múltiplos.

Por consequência, as possibilidades de aprendizagem foram ampliadas, assumindo novas dimensões, de modo que o aluno pode aprender de diversas maneiras além do modelo tradicional centrado no professor e em aulas exclusivamente expositivas. Essas possibilidades oportunizam um processo de ensino e aprendizagem interativo e colaborativo. Assim, não se trata apenas de utilizar os recursos tecnológicos e a internet para fins pedagógicos, mas sim de ressignificar o ato de ensinar e aprender.

Nesse sentido, o discurso em prol da implantação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas escolas se solidificou de forma que essas instituições precisaram se integrar ao novo cenário. A esse respeito, o Governo Federal, juntamente com os governos estaduais e prefeitos, tem buscado parcerias com diversas empresas de tecnologias digitais e internet a fim de implantar programas educacionais por meio dessas tecnologias. Como exemplo disso, destacamos o **Projeto Aula Digital**<sup>1</sup>, implantado nas escolas da rede municipal e estadual de ensino do município de Ribeirópolis, inclusive na escola onde a proposta de intervenção proposta por esta pesquisa será aplicada posteriormente.

Para lidar com as novas formas de ensino e aprendizagem oriundas das tecnologias, é necessário que tanto as unidades de ensino quanto os professores repensem a forma de compreender o processo de construção do conhecimento, implicando mudanças de postura e de práticas pedagógicas. Essas mudanças extrapolam o âmbito da sala de aula e desafiam os professores a pensar em como agir e explorar as diversas linguagens oriundas das tecnologias digitais. Em consonância com tal pensamento, Coscarelli (2017, p. 26) salienta que o computador é uma ferramenta importante, mas que não faz nada sozinho, por isso o professor

---

<sup>1</sup> O Projeto Aula Digital é uma parceria da Fundação Telefônica Vivo e do Governo do Estado de Sergipe em regime de colaboração com os municípios, atendendo a 310 escolas e 18 mil alunos. O projeto consiste na formação de professores, acompanhamento nas escolas, entrega de equipamentos e auxílio com conteúdos pedagógicos digitais. Para mais informações, acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=a3c4Xm783bE>.

deve conhecer os recursos que a máquina oferece e criar meios para utilizá-la, já que “melhor que um professor ensinar, é um aluno aprender”.

Diante dessa perspectiva, o documento que rege as diretrizes da Educação Básica no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece dez competências gerais que visam à garantia da aprendizagem de crianças e jovens. Uma das competências destaca a importância do uso dos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas dos docentes a fim de tornar os alunos capazes de “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (BRASIL, 2018, p. 87).

A preocupação, agora, das escolas, dos professores e dos proponentes de políticas educacionais não se trata apenas de incluir a tecnologia no processo de ensino, mas de como alinhar a estrutura física das instituições, os modelos de gestão e as práticas pedagógicas dos docentes às possibilidades diferenciadas de aprendizagem através dos recursos digitais, de modo a contemplar o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e atender aos objetivos propostos para a educação formal.

Na visão de Xavier (2013), compete a todos que atuam na área da educação repensar o fazer docente de forma a harmonizar o potencial de armazenamento de dados, a velocidade com que ocorre o acesso à informação e a interatividade promovida pelas inovações tecnológicas. No entanto, o autor salienta que é necessário primar pela qualidade da leitura e da produção de texto, bem como pelo senso crítico e pela cidadania que fundamentalmente devem ser desenvolvidos nos alunos da geração contemporânea. Para tanto, é preciso desenvolver nos discentes habilidades e competências para lidar com a aprendizagem apoiada na tecnologia.

Assim, é fundamental que as unidades de ensino acompanhem os avanços tecnológicos para proporcionar um ensino que contemple a interação das TDIC como uma forma de dar maior sentido aos conteúdos disciplinares, visando a uma aprendizagem que de fato atenda às necessidades dos alunos. No entanto, o que defendemos, nesta pesquisa, é que toda ideia de inovação na área da educação seja avaliada a fim de verificar se está adequada à realidade dos que serão afetados por ela. Xavier (2013, p. 47, grifos do autor) chama atenção para o fato de que “uma prática ou equipamento ser novo não garante sua eficiência *per si* ou a sua adequabilidade ao fazer-saber como meta da escola [...] é de suma importância conhecer as novas modalidades de ensino em detalhes, tais como suas características, as concepções de ensino/aprendizagem”. Logo, é preciso harmonizar a relação educação, inovação e tecnologia,

cabendo ao professor dominar os recursos tecnológicos e adotá-los como aliados na execução de sua prática pedagógica.

As formas inovadoras e criativas que têm em vista estimular a aprendizagem e fomentar no aluno a capacidade de autoaprendizagem estão cada dia mais presentes em diversas modalidades de ensino e se apresentam em sua forma hipertextualizada, perpassando todas as novas sugestões de aquisição de saberes. Assim, “Considerando a virtualidade, a conectividade e a multissemiose constitutivas dessas novas formas de aprendizagem, devemos admitir que elas são hipertextuais, por serem elementos da essência do hipertexto” (XAVIER, 2013, p. 45). A multimodalidade ou multissemiose dos hipertextos é caracterizada pela presença de muitas linguagens, modos ou semioses, demandando “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (Multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Para Xavier (2013), a aquisição das informações por meio da forma híbrida proporciona experiências inéditas de aprendizagem, como o manuseio do objeto do saber e a possibilidade de simular experiências sobre um fazer; no entanto, essa forma hipertextualizada de aprendizagem demanda a mediação do professor, visto que esse profissional deve ter uma visão crítica sobre essa nova forma de aprendizagem, bem como ser capaz de desenvolver com entusiasmo a aprendizagem com os recursos tecnológicos, de forma que amplie as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

É inegável que os recursos digitais com conteúdos hipertextualizados permitem o acesso a mais informações e ultrapassam os espaços da sala de aula, uma vez que, sob a mediação ou não do professor, o aluno pode dar continuidade à aprendizagem fora do ambiente escolar. Essa nova realidade de ensino-aprendizagem se coloca como tendência que deve encaminhar o futuro das práticas docentes. Sendo assim, compete ao professor dominar as tecnologias e mediar o conhecimento, extraindo o que de útil elas propõem, já que a tecnologia, especialmente a internet, tem propiciado uma nova forma de uso da língua enquanto prática de interatividade. Rojo (2012, p. 16) também aponta para o fato de as formas híbridas estarem cada dia mais presentes e, como consequência, ser necessário “descoleccionar” os patrimônios escolares para implantar “novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens”, por isso são exigidas uma nova ética e estética.

Ainda segundo a autora, o fato de muitos alunos já terem acesso à informação que demanda novos letramentos de caráter multimodal e multissemiótico fez com que o grupo de Nova Londres, visando a atender os “multi”, apresentasse um novo conceito: “multiletramentos”.

A autora destaca algumas características dos multiletramentos:

[...] eles são interativos; mais do que isso, colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Tais características permitem que o usuário interaja com vários interlocutores em diversos níveis, bem como utilizem as ferramentas digitais não somente para fins de uma produção interativa, mas para uma produção colaborativa. À vista disso, utilizar as tecnologias é para o professor uma forma de entender como elas podem auxiliar na construção e no compartilhamento do conhecimento, explorando os novos letramentos, de modo que os alunos sejam capazes de interagir com os recursos digitais e se tornem coautores na produção do conhecimento.

A esse respeito, Rojo (2012) faz alguns questionamentos sobre o fato de incluir nas escolas os Multiletramentos, uma vez que os alunos contemporâneos já lidam com as ferramentas digitais com mais facilidade do que os próprios professores. Seria então para disciplinar o uso dos recursos digitais no ambiente escolar? Buscando refletir sobre tais questões, a autora chama atenção para a importância de pensar como as novas tecnologias podem mudar a forma de ensinar e aprender.

Sob esse prisma, a autora destaca dois paradigmas de aprendizagem e educação em disputa em nossa sociedade atualmente, postulados por Lemke (apud ROJO, 2012, p. 27). O primeiro é o paradigma de aprendizagem curricular, em que alguém decide o quê, para que e como você deve aprender; o segundo paradigma defende uma aprendizagem interativa/colaborativa, em que as pessoas determinam o que você precisa saber de acordo com as suas necessidades e em um tempo que lhes convém, caracterizando-se como o modelo de aprendizagem que atende às exigências da sociedade contemporânea.

Coscarelli (1996) defende que a aprendizagem por meio das multimídias educacionais proporciona maior autonomia aos indivíduos, todavia é necessário buscar entender como ocorre o processamento das informações nesses ambientes. A autora observa que muitos programas educacionais em formato multimídia priorizam as atividades que trabalham a percepção, como sons, imagens, animações, texto e movimento em expressiva quantidade, de modo a estimular a atenção do leitor.

Estudos já existentes sobre o assunto apresentam pontos de vista diferentes: por um lado, há os que defendem que muito estímulo é benéfico à aprendizagem; por outro, os que

acreditam que alguns desses elementos podem tirar a atenção dos leitores. O que é possível compreender é que, no trabalho com a leitura, é positivo apresentar estímulos que contribuam para a compreensão, sem perder de vista os cuidados que devem ser tomados no que se refere à utilização e à combinação desses recursos. De fato, alguns aspectos são relevantes no trabalho com a leitura por meio dos recursos tecnológicos, dentre eles o modo como são utilizados, a concepção de leitura adotada e as estratégias de que se faz uso para compreender um texto. Trataremos a esse respeito no tópico seguinte.

## **2.1 A leitura como uma atividade interativa**

Ler é compreender, uma vez que, se o leitor for capaz apenas de decodificar o material linguístico escrito e memorizá-lo para reproduzi-lo, não é possível dizer que realizou uma leitura. Nessa perspectiva, é relevante destacar que, ao longo dos anos, a leitura foi concebida sob vários pontos de vista, mas, a fim de atender às finalidades deste estudo, aqui a concebemos como uma atividade interativa, visto que há, no momento da leitura, interação entre diversos fatores, como o leitor, o ouvinte e o texto, envolvendo habilidades cognitivas e metacognitivas executadas pelo leitor para compreender um texto. Em consonância com essa concepção, a leitura é um processo cognitivo de construção de significados do material linguístico escrito a partir da relação entre leitor, texto, compreensão, memória, inferências e pensamento. Sendo assim, entende-se que o processamento da informação não acontece somente com a decifração do texto impresso, mas também mediante a relação entre ela e a capacidade de fazer inferências a partir do conhecimento de mundo do leitor.

Para Kleiman (2004, p. 10), a leitura é “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária”. Dessa forma, o leitor lança mão de estratégias baseadas em seu conhecimento de mundo, linguístico e sociocultural, com o propósito de atingir os objetivos definidos.

Ademais, o processamento das informações ocorre por meio da representação dos elementos linguísticos e da atribuição de significados pelo leitor, o qual recorre ao conhecimento de mundo, informação não visual armazenada em sua memória, que lhe possibilita a construção de sentidos da informação visual. Nesse âmbito, para se entender como ocorre o processamento da informação, é importante levar em consideração os aspectos cognitivos e metacognitivos e o conhecimento de mundo do leitor, uma vez que compreender

como esses elementos interferem na compreensão leitora auxilia o professor na elaboração de práticas pedagógicas que ajudem os alunos a aprender a compreender os textos, como também a perceber os fatores que os levam à incompreensão.

A partir desse ponto de vista, atribui-se um relevante papel à memória, aqui concebida como as diversas funções que o cérebro desempenha durante a leitura de um texto. Como salienta Smith (1989, p. 22), seria incoerente compreender que o que carregamos em nossas mentes seria apenas memória, pois o “cérebro contém memórias com um significado: nossas memórias estão relacionadas a tudo o mais que conhecemos”.

A esse respeito, é válido destacar quatro aspectos referentes à memória bastante relevantes para se compreender como o processamento da informação ocorre, são eles: o *input*, a capacidade, a persistência e a recuperação. O *input* é como a informação é recebida; a capacidade é o quanto a informação pode ser mantida; a persistência é o tempo que uma informação pode ser mantida e a recuperação é o processo de fazer sair novamente a informação. Além disso, os estudos apontam que há três tipos de memória: a memória de curto prazo, a memória intermediária e a memória de longo prazo.

A memória de curto prazo é responsável pelo armazenamento das informações percebidas imediatamente pelo olho. Ela tem uma capacidade finita e limitada, já que só é possível reter, por um período breve, sete unidades, as quais podem consistir em letras, palavras, locuções etc. Assim, ela não pode conter muitas informações de uma única vez, pois, se ficar sobrecarregada, as chances de perdê-las aumentam, por isso devem ser levadas até outra memória. Desse modo, a percepção de novas informações provoca a perda das anteriormente existentes, por isso, quando estamos realizando uma atividade e somos interrompidos, desviamos a atenção para uma informação nova, que acaba provocando o esquecimento daquilo que tínhamos de fazer. No entanto, a recuperação dessas informações acontece de forma imediata, bastando para isso voltar a atenção para o que foi perdido.

Na concepção de Moreira (2019), a memória intermediária é responsável por incorporar o material recebido em unidades maiores enquanto novas informações estão sendo processadas na memória de trabalho, de modo que poderão ser ativadas e reintegradas à memória de longo prazo. Dessa forma, ela – a memória intermediária – ajuda a armazenar no cérebro as informações sintático-semânticas por um período maior do que o da memória de curto prazo e menor do que o da memória intermediária. Quando o material chega à memória de longo prazo, transforma-se em material semântico e passa a integrar o repertório de conhecimento do leitor, conhecido como conhecimento de mundo.

No que concerne à memória de longo prazo, por seu turno, é concebida como tudo aquilo que insiste em permanecer na mente, independentemente de ensaio; ela é responsável por tudo o que se sabe sobre o mundo, todas as informações significativas conhecidas como conhecimento de mundo. Nessa memória não se perde nenhuma informação para adquirir novas, visto que ela tem uma capacidade de armazenamento aparentemente ilimitada; assim, mesmo os acontecimentos que parecem esquecidos por terem acontecido há muito tempo podem ser lembrados mediante estímulos.

Embora tenha capacidade ilimitada para armazenar as informações, nem sempre são facilmente acessíveis, uma vez que, para recuperá-las, muitas vezes é necessário que ocorra incentivo por parte de seus interlocutores. Com isso, nem sempre é possível ter acesso a uma informação armazenada na memória de longo prazo de forma imediata, pois isso depende dos estímulos realizados e da maneira como elas estão organizadas na memória de longo prazo. Para Smith (1989), tudo depende da importância que damos ao material que armazenamos na memória, já que não adianta sobrecarregá-la com informações supérfluas da memória de curto prazo. Ainda de acordo com o autor, é por essa razão que o aprendizado decorado é inadequado, uma vez que, quanto mais o leitor realizar fixações, menos fatiamento das informações ocorrerá e, conseqüentemente, menos informações importantes serão armazenadas.

Essa sobrecarga não é produtiva porque a memória de longo prazo leva mais tempo para aceitar novas informações: “Em contraste com o *input* praticamente imediato de meia dúzia de itens na memória de curto prazo, a colocação de algo na memória de longo prazo é extremamente lenta [...] leva cinco segundos – e naqueles cinco segundos, não existe muita atenção para as demais coisas” (SMITH, 1989, p. 118). Isso posto, compreendemos que uma informação que ocupará toda a memória de curto prazo, no momento em que é percebida pelo olho, leva mais tempo para ser armazenada na memória de longo prazo, por isso as informações levadas à memória de longo prazo não devem ocorrer de maneira aleatória devido ao fato de elas interferirem na compreensão do material linguístico, principalmente em leitores iniciantes.

Apresentar como ocorre o processamento da informação realizado pelo cérebro de forma sequencial e hierárquica, como fora exposto, não implica afirmar que o processamento da informação segue necessariamente uma hierarquia. Assim, “A Memória de Trabalho, utilizada eficientemente, poderá auxiliar no fatiamento rápido do *input*, de modo a transformá-lo em informação dada na Memória de Longo Termo” (MOREIRA, 2019, p. 37); isso acontece também na memória de longo prazo, em que, a partir do conhecimento de

mundo do leitor, ela facilita o processamento do *input*. De fato, o processamento da informação acontece de modo individual, na medida em que as características de cada leitor são distintas e influenciam nas fixações realizadas.

Para autores como Smith (1989) e Kleiman (2004), a leitura começa pela percepção do material linguístico pelo olho, sendo levado, na sequência, para a memória de trabalho, que organiza tal material em unidades significativas. Essa memória seria ajudada pela memória intermediária, “que tornaria acessíveis, como num estado de alerta, aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão” (KLEIMAN, 2004, p. 32). Então, o processo da leitura ocorre a partir de uma informação visual passando diante dos olhos e do fatiamento das informações realizadas pelo cérebro a partir do grau de conhecimento do leitor, já que cada indivíduo percebe de forma diferente a informação visual.

Para a autora mencionada, o que ocorre durante a leitura é:

[...] um MOVIMENTO SARCÁDICO, e não linear. Isto quer dizer que o leitor eficiente não lê palavra por palavra, seguindo, metaforicamente, o seu dedo na linha. Pelo contrário, os olhos se fixam num lugar do texto (*a fixação*) para depois pular um trecho (*a sacada*), e fixar-se num outro ponto mais adiante (KLEIMAN, 2004, p. 33, grifos da autora).

Sob esse viés, o cérebro controla o processo, e a distância entre as fixações é determinada pela dificuldade do material linguístico. Sobre esse assunto, Moreira (2019) acrescenta que também é preciso atentar-se para as características do leitor, pois elas podem influenciar nas fixações, de forma que um leitor iniciante realiza mais fixações do que um leitor proficiente. A compreensão de como a informação é processada tem sido explicada a partir de três modelos de leitura, a saber: o modelo ascendente, também conhecido como *bottom-up*; o modelo descendente, chamado também de *top-down*, e o modelo interativo. Eles se diferenciam a partir da ênfase atribuída à informação visual e à informação não visual no processo da leitura.

No modelo ascendente, o processamento da informação ocorre de forma linear, de maneira que o leitor recorre às informações visuais e linguísticas no texto para construir sentidos através da análise dos significados das partes, ou seja, o leitor vai das partes menores (palavras e frases) para as maiores, o todo (texto), de forma sequencial e hierárquica, para chegar à compreensão. Esse modelo privilegia o texto e a capacidade de decodificação, uma vez que a compreensão independe do contexto de produção e do leitor, visto que o sentido está no próprio texto.

No tocante ao modelo descendente, o processo de leitura ocorre de forma não linear; o leitor se baseia nas informações não visuais, no conhecimento prévio, para a construção dos sentidos, partindo da macroestrutura para a micro. Nesse modelo, o sentido do texto vai se construindo a partir do leitor, que utiliza o conhecimento prévio para fazer previsões e antecipações sobre a informação visual.

Em face dessa discussão, muitos estudos apontam que o mais coerente é compreender o processo de leitura a partir de uma visão em que ambos os processos sejam contemplados como possibilidades complementares, caracterizando-se como um modelo interativo, visto que a compreensão do texto não acontece somente através do modelo ascendente, nem somente do descendente. Eles não são excludentes, mas, sim, complementares, pois o leitor lança mão deles simultânea ou alternadamente a partir das necessidades que surgem no momento da leitura. No modelo interativo, “a leitura não é uma simples atividade de decodificação de itens linguísticos, e, sim, um processo dinâmico de construção de sentidos, fundamentado na integração entre o conhecimento prévio do leitor e as formas linguísticas presentes no texto” (SOBRAL, 2018, p. 180-181).

Para Kleiman (2004, p. 35),

[...] esse modelo corresponde ao uso dos dois tipos de estratégias, segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento de mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento denominado TOP-DOWWN, ou descendente, conjuntamente com estratégias de processamento BOTTOM-UP, ou ascendente, que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos. Cujo foco volta-se para a influência do conhecimento prévio do leitor e o conhecimento que ele tem do texto (grifos da autora).

Nessa perspectiva, a leitura é resultante da informação visual, aquela que está explícita no texto escrito, e da informação não visual, que é todo o conhecimento que o leitor tem armazenado na memória, o qual chamamos de conhecimento prévio, seja ele referente à linguagem e ao assunto ou referente às características estruturais do texto. De acordo com esse ponto de vista, o leitor lança mão da informação não visual para fazer previsões a respeito da informação visual mediante objetivos estabelecidos.

Nesse contexto, “a leitura sempre envolve uma combinação de informação visual e não visual. Ela é uma interação entre o leitor e o texto” (SMITH, 1989, p. 86, grifos do autor). O estudioso chama atenção para o fato de que, sem a complementaridade de ambas, a leitura se torna impossível, visto que a informação visual é importante no ato da leitura, mas

não é o bastante para que se consiga compreender um texto escrito. O leitor pode se deparar com um acervo de informação visual e, no entanto, não ser capaz de ler porque não tem conhecimento sobre o assunto ou desconhece a linguagem empregada, por exemplo. Em vista disso, compreendemos que, se o leitor tem pouco ou nenhum conhecimento prévio acerca do texto que pretende ler, a compreensão torna-se mais difícil.

Tal premissa nos leva a acreditar que as dificuldades de ler e compreender textos de muitos estudantes, principalmente crianças, estejam relacionadas ao fato de que, muitas vezes, o texto apresentado ao aluno não condiz com o contexto de vida dele, por isso fica mais difícil recorrer ao conhecimento prévio, fazer previsões e lançar mão das informações não visuais. A partir dessa percepção, a informação visual e a informação não visual têm o mesmo grau de importância no processo da leitura. Caso o leitor não tenha disponível, em sua memória mental, informação não visual, mais necessidade ele terá da informação visual para chegar à compreensão; da mesma forma acontece com o leitor que não tem informação visual suficiente, ele terá de recorrer a mais informação não visual.

Moreira (2019) também comunga dessa ideia ao pontuar que, no ato da leitura, é preciso haver um equilíbrio entre informação visual e informação não visual. No entanto, é possível ressaltar que ambas contribuem no processamento textual e que o grau de influência dependerá de algumas particularidades do leitor.

Segundo Kintsch (apud MOREIRA, 2019, p. 40):

[...] a leitura não é igual para todos, uma vez que cada um traz conhecimentos diferentes acerca da informação visual e da informação não visual. [...] a leitura não pode ser igual para o mesmo leitor em momentos diferentes, dado que a informação visual é constantemente ampliada, e o nível de previsão do leitor sobre um assunto determinado é variável; não existe texto difícil por si mesmo; a dificuldade do texto vai depender das características do leitor e do texto conjuntamente.

Logo, a leitura se acentua como uma atividade subjetiva e complexa que envolve diversos fatores para se chegar à compreensão. Tal subjetividade muitas vezes não é levada em consideração no momento de ensinar ao aluno a compreender os textos, por isso é preciso chamar atenção para o fato de que, por vezes, as práticas de leitura não ultrapassam a análise dos aspectos estruturais do texto, dos aspectos gramaticais e dos ortográficos. Quando aborda questões de compreensão, esta, por sua vez, é baseada em perguntas cujas respostas estão explicitamente no texto, sem exigir do aluno nenhuma reflexão sobre o assunto abordado.

Com isso, percebemos que o ensino da leitura, dentro dos espaços escolares, segue uma sequência de leitura e perguntas com foco nos resultados do produto sem analisar como

ocorre o processo. Não estamos querendo dizer com isso que o trabalho com o ensino da leitura acontece apenas dessa maneira, mas alertamos para a necessidade de se ultrapassar urgentemente esses limites.

Para Marcuschi (2011, p. 90), a atividade de compreensão exige do leitor/ouvinte habilidade e trabalho, já que “compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante, podem haver desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural”. Assim sendo, não pode ser vista com foco apenas nas informações que o leitor consegue identificar em um texto, pois a construção de sentidos se dá a partir de um conjunto de atividades inferenciais realizadas pelo leitor/ouvinte que vão além do texto escrito, uma vez que este não é um produto acabado, mas sim um processo em construção. Outrossim, o sentido do texto não está apenas no interior do próprio texto, é preciso sair dele.

Em um estudo sobre a compreensão textual, é preciso adotar a noção de língua como “um fenômeno cultural, histórico social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto” (MARCUSCHI, 2011, p. 91). Nessa perspectiva, a língua possibilita que os diferentes leitores façam várias interpretações, em que muitas delas vão além das pretendidas pelo autor do texto. Desse modo, entendemos que nem tudo aquilo que o autor pretende dizer está escrito no texto, já que não é possível dizer tudo, sob o risco de se escrever textos intermináveis. Por isso, a produção de sentidos é um trabalho de coautoria, sendo uma parte de responsabilidade do autor e a outra parte de responsabilidade do leitor, assim se justifica o fato de a produção de sentidos não ocorrer apenas dentro do texto.

Aliada à concepção de língua, é importante ter uma noção de texto. Marcuschi (2011, p. 93) o define como um evento comunicativo, “sistemas instáveis e sua estabilidade é sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto”. A produção de sentidos ocorre na relação entre produtores e leitores, levando em consideração que um texto é produzido em determinadas circunstâncias por alguém com objetivos e intenções.

Segundo o autor, as teorias que defendem o ato de compreender como atividades cooperativas e inferenciais partem do princípio de que o processo de compreensão é um trabalho construtivo, criativo e sociointerativo em que “o sentido não está nem no texto, nem no leitor, nem no autor, e sim em uma complexa relação interativa entre os três e surge como efeitos de uma negociação” (MARCUSCHI, 2011, p. 94). As inferências funcionam como mecanismos que estabelecem o contexto de produção, permitindo a continuidade do texto de modo a auxiliar o leitor a processar as informações, uma vez que compreender não se trata de

reproduzir informações nem de parafraseá-las. Fatores textuais, pragmáticos, cognitivos, o conhecimento de mundo do leitor e o gênero influenciam no trabalho de compreensão, e as inferências lidam com essas questões e com outros aspectos.

As inferências na compreensão de texto “são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2011, p. 95). Dessa forma, as inferências, por vezes, podem apresentar informações mais relevantes do que aquelas que estão no texto escrito.

Para o referido autor, a noção de compreensão como processo é uma das questões pontuais sobre o assunto, uma vez que, assim concebida, é possível concluir que não se trata de uma atividade de precisão, tampouco de adivinhação, mas sim de “seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida” (MARCUSCHI, 2011, p. 97). Nesse sentido, não se trata de uma atividade em que vale tudo, mas de uma atividade de múltiplas possibilidades, todavia não são infinitas.

Na visão do referido autor, a compreensão como processo destaca quatro aspectos relevantes: o processo estratégico propõe que a atividade de compreensão está voltada para a ação comunicativa; o processo flexível defende a ideia de não haver na atividade de compreensão uma orientação única, pois esta acontece tanto de forma global quanto local, dependendo das necessidades dos envolvidos e do contexto discursivo, assim a compreensão pode ocorrer em um movimento de ir e vir.

O processo interativo, entende a compreensão como uma atividade negociada e construída de forma unilateral, ou seja, há um processo de negociação entre os interlocutores; o processo inferencial se refere à compreensão como uma “atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por formas de raciocínio variadas” (MARCUSCHI, 2011, p. 97). Nesse processo, a compreensão não é uma atividade de identificação e transcrição de informações, mas sim uma atividade dialógica que ocorre na relação com o outro. Sobre as inferências, Coscarelli (2002, p. 2) ressalta que é fundamental a noção de inferência para quem busca compreender o processo da compreensão, pois as inferências “são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que encontrou no texto”. Assim, é necessário que o leitor complete o texto com as informações que estão implícitas, uma vez que ler é fazer inferências.

Na atividade de compreensão como processo, o texto é constituído por camadas internas, intermediárias e externas, sendo as internas compostas pelas informações objetivas contidas no texto, aquelas admissíveis por qualquer um, como dados, nomes etc. As

intermediárias são passíveis de várias interpretações, no entanto válidas, pertencendo ao campo das inferências, que seriam as implicaturas, intenções e suposições. As camadas mais distantes do texto são mais complexas pelo fato de estarem sujeitas a muitos equívocos, pois estão relacionadas a crenças e valores pessoais; e, por fim, a última camada, que é a mais vulnerável por fazer parte do campo das extrapolações. Logo, o texto original é aquele com o qual nos deparamos para ler e pode ser lido de diferentes maneiras.

Conforme Marcuschi (2011), essas camadas são “horizontais ou perspectivas diversas”; deste modo, são classificadas como falta de horizonte, que se trata de uma leitura em que o leitor apenas reproduz as informações objetivas contidas no texto, uma espécie de cópia; horizonte mínimo, que se refere àquele tipo de leitura em que o leitor é capaz de parafrasear, reproduzir com outras palavras e com pouca interferência as informações objetivas do texto; horizonte máximo, que leva em consideração as atividades inferenciais, visto que compreende as atividades de produção de sentidos que resultam da junção do material linguístico e das informações e dos conhecimentos pessoais não contidos no texto, sendo assim a compreensão não se reduz à repetição e à paráfrase; horizonte problemático, por sua vez, consiste em uma leitura que leva em consideração as interferências no âmbito pessoal, havendo extrapolação. Essa maneira de ler é bastante adotada nas escolas e reconhecida como opinião própria, admitindo um vale quase tudo. Finalmente, há o horizonte indevido, que se trata de uma leitura errada.

Diante da discussão sobre como ocorre o trabalho de compreensão, é necessário que as aulas sejam planejadas buscando mostrar aos alunos quais são as finalidades de ler determinado texto de modo que faça sentido, pois, do contrário, estaremos fadados ao fracasso. Para que isso aconteça, é importante que estratégias de ensino de compreensão leitora sejam ensinadas aos alunos, como também que sejam levadas em consideração as estratégias de compreensão adotadas por eles para compreender os textos que leem. Nesse contexto, lançar mão de estratégias de leitura é um mecanismo favorável para se chegar à compreensão. A esse respeito discutiremos no tópico a seguir.

## **2.2 Estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão textual**

O ato da leitura é cognitivo e também metacognitivo, uma vez que ler é um processo de atribuição de significados e de controle da significação, pois envolve elementos externos ao material linguístico, como o conhecimento formal, semiótico e pragmático do leitor. Desse modo, a leitura é concebida como uma atividade individual e complexa que envolve diversos

fatores para se chegar à compreensão de um texto. Portanto, é importante que, ao elaborar uma proposta pedagógica para trabalhar com práticas de leitura, sejam levadas em consideração as estratégias utilizadas pelo leitor para compreender o texto, bem como as estratégias de ensino que ajudam no processamento da informação.

Por estratégias entendemos as operações regulares que o leitor realiza para abordar o texto, podendo ser “inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor” (KLEIMAN, 2004, p. 49). Sendo assim, elas se realizam a partir da forma como o leitor manipula o texto de modo consciente ou inconsciente. O professor deve utilizar estratégias que instiguem o aluno a fazer alguns questionamentos a respeito do que vai ler. Saber o porquê e para que é muito importante, já que o ato da leitura só faz sentido se existir um objetivo definido.

Além disso, é interessante que se compreenda a complexidade que envolve o ato de ler para que metodologias de ensino sejam criadas para potencializar as habilidades e competências leitoras dos alunos, levando-os a superar os desafios que a ação exige. Essas estratégias podem ser cognitivas e/ou metacognitivas. Entendemos por estratégias cognitivas as operações inconscientes e automáticas realizadas pelo leitor no momento da leitura, pois qualquer leitor conhece inconscientemente a estrutura sintática de uma frase, por exemplo. Sobre o assunto, Moreira (2019) destaca algumas estratégias cognitivas de leitura definidas por Goodman que o leitor utiliza para compreender um texto.

Conforme o autor:

- A) Iniciação ou reconhecimento da tarefa: consiste na decisão de ativar estratégias e esquemas apropriados para iniciar uma leitura, estabelecendo uma intenção geral para aquela leitura específica;
- B) Seleção: é considerada uma estratégia fundamental, pois diz respeito ao ato inconsciente realizado pelo leitor, de centrar sua atenção nos aspectos do texto que devem ser essenciais para a sua compreensão;
- C) Inferência: definida como “uma estratégia de adivinhação”, consiste na busca do sentido não explicitado pelo autor, o qual deverá ser deduzido das entrelinhas do que foi dito. Para fazer inferências, o leitor geralmente lança mão dos seus conhecimentos anteriores à leitura feita;
- D) Predição diz respeito ao uso de habilidades de prever e antecipar o que está escrito. Essa previsão pode se dar em níveis diversos – ortográficos, morfológicos, sintáticos etc. – por exemplo, ao se deparar com o uso da conjunção “embora”, o leitor já se prepara para processar uma informação que abre uma concessão ou opõe-se ao que foi dito antes;
- E) Confirmação ou desconfirmação: como o próprio nome já diz, consiste na habilidade de retornar ao que foi lido para atestar se a inferência feita está condizente com o esperado ou não.

- F) Correção: após retornar ao elemento lido, se o leitor se der conta de que utilizou uma estratégia inadequada, ele poderá reconstruir o que foi lido, nisto consiste a estratégia de correção.
- G) Finalização: diz respeito à decisão deliberada de concluir a leitura (GOODMAN apud MOREIRA, 2019, p. 58).

No que se refere às estratégias metacognitivas, por sua vez, é possível defini-las como operações conscientes que podem ser controladas e realizadas pelo leitor no momento da leitura para atingir objetivos propostos. Como salienta Smith (1989), os processos metacognitivos referem-se “ao pensamento sobre o próprio pensamento”, realizando-se quando somos capazes de refletir sobre se estamos aprendendo algo ou não.

Elas dizem respeito à capacidade de o leitor definir objetivos para realizar uma leitura, monitorar a compreensão, visualizar as partes mais importantes de um texto e fazer correções quando necessário. Quando um leitor tem consciência dessas ações, sabe o porquê de estar lendo um texto, saberá também tomar decisões que levam à compreensão. No entendimento de Kleiman (2004), as estratégias metacognitivas são autoavaliar constantemente a própria compreensão e determinar um objetivo para a leitura, já que, se o leitor tiver o controle consciente dessas duas ações, saberá dizer o que entendeu em um texto e por que está lendo. Para a autora, existem algumas atividades a que o leitor pode recorrer quando não estiver entendendo um texto; dentre elas, a ação do leitor: “voltar para trás, e reler, ou poderá procurar o significado de uma palavra-chave que ocorre no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar um exemplo de um conceito” (KLEIMAN, 2004, p. 50). A efetivação dessas ações depende do problema que o leitor detectar como obstáculo para a compreensão. É relevante salientar que o leitor proficiente não adota apenas um ou dois procedimentos no momento da leitura para compreender um texto, uma vez que, por ser flexível, lança mão de vários. Além disso, esse leitor tem objetivos para ler e compreende o que lê.

Moreira (2019) destaca alguns exemplos de estratégias metacognitivas propostas por Kato, que os leitores proficientes realizam ou devem realizar no momento da leitura:

- a) Explicitação dos objetivos da leitura;
- b) Alocamento da atenção para as partes mais importantes do texto;
- c) Monitoramento da compreensão;
- d) Revisão e autoindagação para ver se a compreensão está sendo atingida;
- e) Correção, quando necessária;
- f) Recobrimento da atenção quando há distração (KATO apud MOREIRA, 2019, p. 59).

Leffa (1999, p. 25) corrobora essa perspectiva ao afirmar que “ler envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, permitindo a qualquer momento, a adoção de medidas corretivas. O leitor proficiente sabe também que há estratégias adequadas e inadequadas, dependendo dos objetivos de uma determinada leitura”. O que caracteriza o leitor proficiente é sua postura flexível diante do texto, uma vez que lança mão de várias possibilidades para atingir a compreensão. Com isso, a leitura torna-se consciente e reflexiva.

A partir da definição dos objetivos da leitura, o leitor proficiente saberá elaborar resumo, formular e responder perguntas sobre o texto, bem como controlar seu próprio processo de leitura. Smith (1989) afirma que fazer previsões é uma estratégia de compreensão leitora. Segundo o autor:

A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, scripts e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambiguidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes. Assim somos capazes de gerar uma experiência abrangente das imagens inertes da compreensão (SMITH, 1989, p. 34).

Diante do exposto, a previsão é um procedimento que ajuda o aluno a chegar à compreensão do texto porque, ao fazer as predições, ele busca, durante o momento da leitura, verificar se elas serão confirmadas ou não. A capacidade de fazer previsões (perguntas) instiga o aluno a respondê-las e, quando ele consegue, é porque compreendeu. Como no dia a dia fazemos previsões sobre tudo o que realizamos, da mesma forma o leitor age diante do texto, por isso é necessário instigar os alunos a perceber as lacunas, os erros e os obstáculos que levam à incompreensão, fazendo com que reflitam e tomem decisões mais coerentes no decorrer da leitura.

Solé (1998) também propõe o ensino de estratégias de leitura para ajudar o aluno a compreender textos escritos de forma que esse ensino ocorra antes, durante e após o ato da leitura. Segundo a autora, é interessante, antes da leitura, que o professor compreenda a complexidade que envolve o ato de ler e ajude o discente a superar os desafios; assim, é importante que os alunos se sintam motivados e conscientes do que devem fazer e para que, como já foi discutido anteriormente. É preciso que saibam os objetivos da leitura, uma vez que são determinantes para a compreensão do texto.

Acionar o conhecimento prévio (informação não visual) ajuda a atribuir sentido às informações textuais (informações visuais). Realizar previsões também é uma estratégia que

contribui para a compreensão por ser uma atividade que está inter-relacionada com as previsões que o leitor é capaz de fazer a respeito do texto.

Durante a leitura, é importante que sejam realizadas atividades de leitura compartilhada, de modo que se ensine aos alunos a formular previsões e perguntas, esclarecer dúvidas e resumir um texto. É preciso também propiciar ao discente a leitura independente, de forma que o leve a pensar sobre o que vai acontecer posteriormente no texto. Ademais, é necessário instigar o aluno a perceber as lacunas, os erros e os obstáculos que levam à incompreensão, fazendo com que ele reflita e tome decisões coerentes no decorrer da leitura. Depois da leitura, é imprescindível que o leitor consiga identificar a ideia principal do texto ou de um parágrafo, elaborar resumo, bem como formular e responder perguntas sobre o texto.

Embora essas estratégias de ensino para a compreensão leitora se apresentem de modo sequencial, a própria Solé (1998) esclarece que não é possível estabelecer um momento específico para o ensino de cada uma delas como forma de tornar o aprendizado da leitura mais significativo, já que a leitura, enquanto processo, não permite que se defina um único padrão para ser trabalhado. O professor pode recorrer a elas antes, durante e após o momento da leitura a partir das necessidades que forem surgindo. O que não se pode perder de vista é a importância de se criar condições para que os alunos aprendam a ler e a compreender corretamente. Entender como acontece o processamento da informação do leitor ajudará a compreender o perfil cognitivo do leitor imersivo, assunto esse de que trataremos no tópico seguinte.

### **2.3 O perfil cognitivo do leitor imersivo**

A leitura *online* é um processo complexo que envolve habilidades e estratégias distintas. Ler no ciberespaço configura perfis diferentes de leitor, dentre eles, trataremos nesta pesquisa, apenas do perfil cognitivo do leitor imersivo. À vista disso, faz necessário apresentarmos o conceito de ciberespaço, aqui entendido como um espaço virtual disponível em que as pessoas acessam de forma universal, independente das configurações que extraem dele.

Conforme (LÉVY, 1999, p. 93/93, grifos do autor) o ciberespaço é:

*o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o*

conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos o conjunto dos sistemas de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é parece-me a marca distintiva do ciberespaço.

Para o autor, o ciberespaço é um suporte de inteligência e tem a missão de provocar uma coesão e interfacear todos os dispositivos de criação de informação. Esse novo meio permite uma navegação mais livre e o acesso a várias fontes de leituras, no entanto implica decisões criteriosas por parte dos leitores para acessar os links, de modo que “sejam capazes de modificar seus planos originais, em resposta aos espaços de informação acessados” (COSCARELLI, 2017, p. 69), requerendo, por vezes, ações improvisadas dos navegadores – que podem não ter recursos cognitivos e textuais para a compreensão. Em razão disso, a autora lembra que é importante que estratégias como comparar, contrastar e relacionar as informações sejam usadas pelos leitores a fim de obterem êxito na leitura no mundo digital, a saber, a leitura dos hipertextos.

O caráter não linear que esses textos apresentam permite ao leitor certa liberdade de escolha, de maneira que, ao se deparar com um universo de possibilidades, decide explorar ou não os hiperlinks dispostos na superfície do ciberespaço. Isso não implica dizer que o hipertexto é constituído por um amontoado de enunciados colocados de forma aleatória, apenas atribui uma maior liberdade aos usuários, na medida em que “para ser inteligível, o hipertexto – como qualquer outra tecnologia enunciativa – precisa apresentar alguma linearidade, pois não pode subverter os níveis de organização das línguas naturais (sintaxe, semântica e pragmática)” (XAVIER, 2010, p. 214).

Para o autor, a não linearidade do hipertexto tanto pode contribuir para a compreensão do texto quanto pode provocar uma incompreensão, visto que o leitor iniciante pode se dispersar, fazendo uso inadequado dos hiperlinks, ou até mesmo abandonar a leitura por não saber lidar com o novo formato de texto. De fato, a leitura na internet pode se tornar uma tarefa difícil; se o leitor não focar a atenção nos objetivos e se distrair com os atrativos da rede, ele pode perambular por muitos textos, mas não constituir sentido e nem atingir os objetivos.

Para Coscarelli (2017, p. 70), navegadores proficientes realizam várias operações durante a navegação: “eles procuram informações, selecionam links relevantes e estabelecem conexões entre os textos e as páginas visitadas na internet. Simultaneamente a isso, eles avaliam e selecionam as informações e as páginas mais adequadas”. Por essa acepção, assim

como a leitura do texto impresso, a leitura na internet é também um processo estratégico na busca de uma finalidade. A diferença do processo de leitura realizada no material impresso ou no digital está relacionada às interações com as interfaces, por isso a preocupação dos professores deve pautar-se no ensino das habilidades e estratégias que possibilitem a compreensão de um texto, como também na utilização adequada tanto do gênero quanto do ambiente digital de aprendizagem.

Conforme Santaella (2004, p. 175), a leitura no digital é “uma atividade nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intrasferíveis”. Desse modo, o leitor das telas transita pelas infovias do espaço cibernético, de forma que novos tipos sensoriais, perceptivos e cognitivos envolvidos, nessa nova forma de ler, constituem um novo perfil de leitor, o imersivo.

Na visão da autora supracitada, é necessário expandir o conceito do então caracterizado leitor do livro impresso, o contemplativo, para o leitor movente, e deste para o imersivo. O primeiro é o leitor contemplativo, meditativo, imaginativo, observador, sem pressa, fruto do Iluminismo. O segundo, por seu turno, nasce com a Revolução Industrial, é o leitor de imagens, o movente, leitor de formas, volumes e massas, movimento, leitor de cores e de luzes, o leitor que se adapta à modernização e à aceleração do mundo moderno. E, por fim, o terceiro, que está emergindo junto às tecnologias, é o leitor das formas híbridas de signos, o imersivo ou virtual.

Desse modo, conhecer as habilidades perceptivas e cognitivas desenvolvidas por esse leitor ajuda a compreendê-lo. A navegação interativa entre nós e os nexos realizada no ciberespaço envolve transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas.

Essas transformações baseiam-se em:

a) Tipos especiais de ações e controles perceptivos que resultam da decodificação ágil de sinais e rotas semióticas, b) de comportamentos e decisões cognitivas alicerçadas em operações inferenciais, métodos de busca e de solução de problemas. Embora essas funções perceptivo-cognitivas só sejam visíveis no toque do *mouse*, elas devem estar ligadas à polissensorialidade e senso-motricidade, no envolvimento extensivo do corpo na sua globalidade psicossensorial, isto é, na sua capacidade sensorial sinestésica e sensorio-motora (SANTAELLA, 2004, p. 34-35).

O leitor imersivo realiza procedimentos de forma consciente (metacognitivas) ou inconsciente (cognitivas) ao ler na tela. Esse leitor apresenta três características, podendo ser errante, detetive ou previdente. O navegador errante é aquele que ainda não tem habilidade

para navegar no ciberespaço, por isso lança mão das inferências abduativas, agindo de forma aleatória no universo de possibilidades disponibilizadas, mas que de maneira gradativa segue seu percurso de navegação. Esse leitor explora de forma aleatória, dispersiva e turbulenta o universo de possibilidades do espaço hipermidiático, porém sem medo de correr riscos.

“Navegar de maneira errante é derivar na ausência de um rumo pré-determinado, o que significa que esse internauta não traz consigo o suporte da memória, pois ele navega como quem percorre territórios ainda desconhecidos, e por isso, menos surpreendentes” (SANTAELLA, 2004, p. 178). São leitores pouco produtivos que se envolvem com as informações de modo superficial, desviando a atenção para os aspectos visuais do ambiente; fazem uma rota mais curta e ainda não conseguem separar e selecionar os assuntos mais pertinentes envolvidos no processo. É possível relacionar as características desse leitor com as do leitor iniciante do livro impresso, visto que este também não tem o domínio das estratégias de leitura, por isso, ao se deparar com o texto, destaca maior atenção para o material linguístico e, por consequência, realiza mais fixação e menos fatiamento das informações, comprometendo a compreensão.

Já o leitor caracterizado como imersivo detetive é aquele capaz de elaborar estratégias para navegar pelas rotas dos ambientes hipermidiáticos; guiado pelas inferências indutivas, ou seja, do particular para o geral, e, a partir dos erros que comete, vai se autocorrigindo. “Seu percurso caracteriza-se, portanto, como um processo auto-organizativo próprio daqueles que aprendem com a experiência. Por meio desse aprendizado o navegador detetive vai gradativamente transformando as dificuldades em adaptação” (SANTAELLA, 2004, p. 179).

O leitor imersivo previdente é aquele que já passou pelo processo de aprendizagem, portanto tem habilidades para lidar com os artifícios do ambiente digital. Assim, a partir das inferências dedutivas, faz previsões a respeito do que pode acontecer de acordo com as escolhas adotadas graças à sua capacidade de elaboração. Esse leitor tem internalizados os esquemas gerais inerentes ao processo de navegação, visto que possui habilidades de fazer relações entre os procedimentos particulares e os esquemas gerais.

Os perfis cognitivos dos leitores imersivo detetive e previdente se assemelham ao do leitor proficiente do livro impresso, pois este também já domina as estratégias de leitura e recorre a elas para compreender os textos. Em uma pesquisa realizada por Schmar-Dobler (2003), a autora faz uma comparação entre as estratégias de leitura adotadas por leitores do impresso e do digital. A conclusão dessa pesquisa revela que as habilidades são semelhantes, diferenciando-se apenas no fato de os leitores do texto eletrônico terem de navegar no espaço cibernético, habilidade imprescindível para ler um texto na tela.

De acordo com os estudos de Araújo (2008, p. 204), para entender o texto na tela, os alunos recorrem às estratégias cognitivas e metacognitivas, no entanto as estratégias mais frequentes são as realizadas “por meio do *skimming* (estratégia de leitura rápida para identificar o assunto do texto) e a *scanning* (estratégia de leitura rápida para buscar informações específicas ou localizadas)”, características do leitor do hipertexto, apressado, ajustável às necessidades. A autora acrescenta, ainda, que as características multimodais dos hipertextos também contribuem para a compreensão do texto eletrônico, visto que os elementos que são acrescentados às palavras não estão lá de forma aleatória, eles têm uma significação.

Para Okada (2010, p. 27), o perfil do usuário virtual, de modo geral, trata-se de “alguém que gosta de agir de forma rápida; planeja mentalmente como realizar algo; tem um objetivo definido quando entra no espaço virtual; participa das oportunidades que encontra; é curioso e gosta de pesquisar [...] sabe trabalhar com o excesso de informação e costuma ser produtivo”. Tal exposição permite-nos lembrar as estratégias de leitura adotadas pelos leitores proficientes do livro impresso apresentadas neste estudo, em que é possível observar algumas semelhanças, dentre elas o fato de definir objetivos para ler um texto.

Certamente, compreender o perfil cognitivo do leitor do livro digital contribui para a construção de material pedagógico para ser trabalhado nas escolas, uma vez que o público que frequenta esses espaços é considerado leitor digital. No entanto, nem todos que lidam com os recursos digitais sabem ler na internet sem ajuda e sem orientação. Em razão disso, a leitura online precisa ser ensinada de maneira a potencializar as habilidades de leitura de hipertextos dos alunos, os leitores imersivos. Nessa perspectiva, alguns estudos apresentam estratégias que ajudam o leitor a lidar com a multiplicidade de informações e com as diferentes linguagens.

Segundo Coscarelli (2017, p. 72), para fazer uso da internet de forma eficiente, o leitor precisa desenvolver estratégias de navegação e habilidades de leitura, tais como:

Perguntar: elaborar uma pergunta / definir uma tarefa; Localizar: encontrar as informações que melhor se relacionam à tarefa; Analisar/Avaliar: selecionar as informações mais adequadas ao propósito / determinar a relevância da informação para tarefa; Sintetizar: comparar afirmações e buscar evidências em várias fontes para comprovar a consistência delas; Integrar: integrar informações de diferentes fontes e em diferentes linguagens; Monitorar: manter o objetivo de leitura ou a tarefa em mente durante todo o processo.

Assim, proporcionar aos alunos uma aprendizagem em um espaço virtual envolve uma série de questões que passam pelos conceitos e pelas características próprias do virtual: “o tempo e o espaço, a linguagem, a interatividade, a facilidade de acesso ao conhecimento e a linguagem audiovisual interativa digital como forma de ambiência de uso da tecnologia” (OKADA, 2010, p. 27).

O momento é de criar um ambiente de aprendizagem que abra espaço para a cultura dos novos letramentos, concebidos como os “diferentes *estados* ou *condições* daqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*” (SOARES, 2002, p. 156, grifos da autora).

Os novos letramentos de caráter multimodal e multissemiótico constituem os multiletramentos, caracterizados por “dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Nesse contexto, é fundamental se trabalhar com práticas de leitura por meio de recursos tecnológicos, seja como objetos de aprendizagem, jogos, games ou em ambientes de aprendizagem, já que nossos alunos vivem imersos no espaço digital e fazem uso dessas novas formas de se comunicar e informar; no entanto, é necessário desenvolver neles o letramento digital, pois lhes falta consciência crítica para selecionar o que realmente é importante na rede, visto que os processos educativos devem primar tanto pela formação do leitor quanto pela sua capacidade crítica de se firmar como sujeito ativo.

De fato, ainda não há certezas sobre como os instrumentos cibernéticos influenciarão na formação das novas gerações, mas já é possível afirmar que:

[...] eles estão provocando a aceleração do ritmo vital (rapidez de percepção e raciocínio, agudez visual, facilidade para estabelecer conexões entre diferentes fatores etc.) é o *tempo humano* (que é lento, pois segue o ritmo da natureza) sendo gradativamente modificado pelo *tempo da máquina* (que é cada vez mais acelerado) (COELHO, 2009, p. 80).

O leitor imersivo navega e programa as leituras no universo de imagens, sons, palavras, de forma multilinear e multissequencial e ao toque de um clique nos links. É nesse momento que o papel do professor é determinante na formação do letramento digital, ou seja, na formação crítica do aluno, tornando-o capaz de selecionar as informações adequadas para seu objetivo de leitura. A premissa, aqui defendida, prima pela formação do leitor crítico

capaz de interagir e se posicionar com relação ao texto impresso ou ao texto na tela, reiterando a ideia de que não há uma intenção de descartar um em detrimento do outro.

Como sinaliza Chartier (2002, p. 117, grifos do autor):

[...] o novo suporte do escrito não significa a morte do livro ou a morte do leitor. O contrário, talvez, porém, ele impõe uma redistribuição dos papéis na “economia da escrita”, a concorrência (ou a complementariedade) entre diversos suportes dos discursos e uma nova relação tanto física quanto intelectual e estética com o mundo dos textos.

Assim sendo, o que se pretende é se apropriar das duas culturas – a tipográfica e a digital – para se trabalhar com o texto no ambiente escolar, levando em consideração a crise que o império da imagem provocou às instituições de ensino que preservam o poder da palavra e do livro impresso. Além disso, trabalhar com esses recursos possibilita estender as ações para além dos espaços escolares, visto que, com o acesso a celulares, tablets e outros aparelhos digitais, os alunos podem ampliar as formas de adquirir as informações na busca da construção do conhecimento e, por consequência, podem se tornar letrados digitais. No próximo tópico, discutiremos acerca do letramento digital.

## **2.4 Letramento digital**

O advento das inovações tecnológicas da informação e comunicação implica novas atitudes, pois estão inseridas em diversos segmentos da sociedade e são utilizadas como meio de interação social, atividade profissional, diversão, entre outras possibilidades. Por esse ângulo, é possível compreender as tecnologias como um artifício que melhora a vida das pessoas e democratiza o conhecimento, mas que, no entanto, demandam dos cidadãos novas aprendizagens, habilidades e competências para a efetiva participação nas diversas instâncias sociais. Quem, mesmo sendo letrado, já não passou por alguma situação embaraçosa por não saber lidar com os recursos tecnológicos, como, por exemplo, editar uma informação em um grupo de trabalho, quando, na verdade, seria para um grupo familiar, ou até mesmo ter dificuldade para comprar um simples cafezinho em uma máquina digital, realizar uma transferência bancária, entre outras atividades que exigem o domínio dos letramentos digitais, concebido como a capacidade de um indivíduo fazer uso da leitura e da escrita de forma crítica, ética e reflexiva no universo digital.

Buzato (2006, p. 16) conceitua letramentos digitais como:

[...] conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Esse novo paradigma pressupõe que nem todo cidadão letrado domina as novas práticas de letramentos. Por conseguinte, um cidadão que não sabe manusear um computador, manipular recursos tecnológicos, bem como fazer uso deles de forma ética e consciente é considerado um analfabeto digital. “Está aí a essência dos novos letramentos e dos letramentos digitais: ser um indivíduo plenamente participante, um cidadão apto a aproveitar, e criar oportunidades no mundo atual implica estabelecer novas formas de comunicação” (ROMANCINI, 2014, p. 2).

Para contemplar essas novas formas de interação, é importante que as instituições de ensino atuem na formação do letramento digital dos alunos, pois já alertava Freire (1996, p. 35) sobre a “aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico”. A incorporação dos recursos tecnológicos na educação deve ocorrer devido às necessidades que o momento exige. Nesse sentido, é mister atentar-se para alguns fatores que tornam essa inclusão cada vez mais desafiadora, uma vez que, apesar de visivelmente parecer que todos os alunos têm acesso a esses recursos, assim como habilidades e competências para lidar com eles, a verdade é que muitos ainda não dispõem das tecnologias e de internet, e nem todos que acessam fazem uso de forma consciente e crítica.

Para enfrentar o problema da falta de acessibilidade, é necessário que as escolas, além de promoverem o acesso, ensinem aos alunos a utilizá-los, a realizar comandos, a executar tarefas, proporcionem, enfim, atividades básicas para que eles desenvolvam as habilidades digitais, pois seria errôneo pressupor que todos sabem realizar tarefas, mesmo as mais simples. No entanto, nos deparamos com realidades bastante desafiadoras, visto que ainda existem muitas unidades de ensino que não possuem recursos tecnológicos, e as que dispõem deles por vezes não têm internet aberta para todos os alunos, configurando uma dificuldade maior para formar letrados digitais.

Quanto ao letramento digital, as unidades de ensino devem adotar práticas pedagógicas direcionadas para a nova forma de ler e escrever na tela, já que, na era digital, a não linearidade, a coletividade na construção do conhecimento, os processos colaborativos e a instabilidade ganham maiores dimensões. Para tanto, é preciso observar quais habilidades os alunos já dominam para que outras mais complexas sejam ensinadas.

Reafirmando o entendimento de que o letramento digital é a capacidade do indivíduo de ler e escrever textos diferentes das formas convencionais, isso “pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital” (XAVIER, 2007, p. 2). Sob esse olhar, é necessário quebrar os paradigmas existentes para avançar na formação leitora do digital, de modo que os profissionais percebam que já não é possível ensinar da mesma maneira que aprenderam, pois as formas de adquirir informações, atualmente, são diversas. O professor já não é mais aquele que detém o saber, ele deve atuar como mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Corroborando o pensamento do autor citado, Freitas (2010, p. 339-340) entende letramento digital como:

[...] conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de várias fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhado social e culturalmente.

Assim, compreendemos que, além de ter acesso aos recursos tecnológicos e saber manuseá-los, é necessário saber utilizá-los de maneira crítica, fazer seleções e interagir de forma coletiva e simultânea com os demais interlocutores no ambiente digital. Esse universo demanda do usuário habilidades para lidar com a multiplicidade de informações simultâneas que estão ao alcance de um toque no mouse. No ambiente digital, a leitura ocorre de forma não linear, fragmentada, fazendo com que o leitor lance mão de estratégias para compreendê-la e não se perder entre as infovias do ciberespaço, visto que o hipertexto é dinâmico e se movimenta a partir das decisões tomadas pelo leitor. Além disso, o letramento digital implica apropriação de várias abordagens pedagógicas, dentre elas Xavier (2007, p. 4) destaca:

A velocidade do próprio ato de apreender, gerenciar e compartilhar as informações; verificação on-line pela Internet da autenticidade das informações apresentadas, com condição de comprovar ou corrigir os dados expostos virtualmente em um site da grande rede, quando, por exemplo, surgir uma dúvida sobre quem teria recebido o prêmio nobel de literatura em um certo ano, cuja dúvida será resolvida acessando as informações indexadas na rede mundial de computadores; ampliação do dimensionamento da significação das palavras, imagens e sons por onde chegam as informações a serem processadas na mente do aprendiz; crescimento da participação de outros interlocutores na “composição coletiva” e, às vezes, simultânea de textos na Internet como ocorre com os

chats (conversas por escrito e auxiliadas por ícones de modo simultâneo e à distância entre várias pessoas de diversas partes do país ou do mundo), bem como acontece com as hiperficções colaborativas (que consistem na escrita de um texto literário na rede com a colaboração real de várias pessoas no espaço virtual).

A condição imprescindível para se tornar letrado digital é ter o domínio do sistema alfabético, já que, para navegar pelas interfaces do texto eletrônico, seja para ler ou para escrever, é necessário realizar comandos, como copiar, colar, selecionar, editar partes, enfim manipular o hipertexto. Como não basta, apenas, aprender a ler e a escrever para se tornar um cidadão letrado, do mesmo modo ocorre com a formação do cidadão letrado digital, uma vez que, além de participar dos eventos de letramento digital, é necessário que faça uso dessa tecnologia de forma autônoma, ética e eficiente.

O letramento digital também é definido como “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151). Isso comprova a postura diferenciada que assume o leitor ao se deparar com os dois ambientes.

A leitura na tela não se restringe apenas à mudança do suporte de divulgação do texto, representa uma nova forma de adquirir conhecimento e de ler. Essa nova forma de ler transcende a leitura do texto verbal, pois há as imagens estáticas ou não, sons e outras possibilidades proporcionadas pelos hiperlinks, o que configura processos cognitivos específicos do letramento digital.

É importante ressaltar também que se, por um lado, os alunos vivem imersos no mundo digital, mas lhes faltam a consciência crítica e a ética para manejar as informações em benefício individual ou coletivo, por outro, muitos professores se mostram reticenciosos com relação às inovações tecnológicas, logo precisam também se tornar letrados digitais. Dessa forma, necessita-se de “professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhes significados e funções, em vez de consumi-la passivamente” (FREITAS, 2010, p. 340).

Por sua vez, as instituições de ensino precisam incorporar a seus projetos de ensino a leitura do hipertexto, uma vez que “no processo de ensino-aprendizagem, o uso das novas tecnologias passa pela proficiência de competências próprias do letramento digital como a avaliação do conteúdo que deve ser ministrado; a utilização da não linearidade, que nos liberta da obrigatoriedade de uma única via” (GOMES, 2017, p. 34). Adotar a política do letramento digital nos ambientes escolares demanda quebra de paradigmas no sentido de que não se trata,

apenas, de colocar os alunos para ler textos em um computador ou celular, mas de lançar mão da perspectiva dos Multiletramentos. Nesse contexto, esta pesquisa visa a potencializar as habilidades de leitura dos alunos a partir de uma prática pedagógica que envolve atividades de leitura de hipertextos a partir da perspectiva do gênero textual como objeto de ensino e aprendizagem, assunto do qual trataremos no tópico seguinte.

## **2.5 Gêneros textuais: objetos de ensino e aprendizagem**

Durante muitos anos, o ensino de Língua Portuguesa pautou-se na perspectiva da linguagem como expressão do pensamento, e a maior parte do tempo das aulas era destinada aos aspectos estruturais da língua, ou seja, à gramática normativa. No entanto, com o passar dos anos e graças à contribuição dos estudos linguísticos, principalmente da Linguística Textual e da Análise do Discurso, o texto passou a ser objeto de estudo e ensino, passando a ser trabalhado na perspectiva do gênero textual.

Em vista disso, as discussões acerca dessa nova visão de se trabalhar com o gênero textual em sala de aula tornaram-se cada dia mais frequentes, apontando benefícios para a formação crítica dos alunos, uma vez que possibilitam a eles o contato com diversas situações comunicativas, fazendo-os refletir acerca das diferentes formas pelas quais a linguagem se manifesta. Nesse sentido, para realizar ações pedagógicas na perspectiva do gênero textual, é relevante que o professor compreenda, além da noção de gênero, as suas especificidades e a função social que ele desempenha, uma vez que o trabalho com os gêneros textuais permite a mediação da linguagem, assim como potencializa as habilidades e competências do uso da linguagem dos educandos.

Corroborando esse pensamento, Bueno (2011, p. 35) nota que “sob o ponto de vista da aprendizagem, o gênero pode ser considerado como uma megaferramenta que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes”. A autora destaca ainda que o constante trabalho com o gênero com a finalidade de dominar textos orais e escritos traz sérios benefícios para a leitura e a escrita dos educandos. Assim, é válido destacar que trabalhar com a linguagem na perspectiva dos gêneros textuais não se trata apenas de apresentar aos discentes vários textos, mas sim de propor atividades sobre o uso reflexivo da língua, do contrário corre-se o risco de realizar um trabalho aligeirado com os gêneros.

É sabido que a sociedade, desde os tempos mais remotos até os dias atuais, vive em constante processo de transformação, e a linguagem, além de ser adaptável a essas mudanças,

é também responsável por difundi-las, visto que o homem faz uso da linguagem através das diversas formas em que ela se manifesta, seja no texto oral ou escrito, ou através de gestos, imagens, sons, para interagir com o outro.

Dessa forma, essas manifestações linguísticas buscam atender às especificidades das diferentes esferas da atividade humana. Esse caráter multiforme da linguagem é o que, segundo Bakhtin (1997), precursor dos estudos referentes aos gêneros discursivos, dá origem a vários gêneros do discurso. Para o autor, trata-se de entidades relativamente estáveis que se adequam a cada esfera social da atividade humana e que podem sofrer alterações com o passar do tempo. Nesse sentido, sempre que se tem necessidade de manifestar um enunciado, recorre-se a algum gênero específico que atenda à finalidade pretendida. Sob essa perspectiva, os gêneros nascem nas mais diversas situações para atender às necessidades específicas de cada uma delas. A esse respeito, Marcuschi (2008) dispõe sobre uma nova forma de pensar o gênero.

O autor caracteriza gênero textual como:

[...] os textos materializados em situações recorrentes [...] que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças histórica, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Em conformidade com o estudioso, depreende-se que os gêneros textuais são resultantes das complexas relações entre a linguagem, o uso e o meio que se manifestam em diferentes formas de textos e se caracterizam como entidades dinâmicas que nos levam a escolhas predefinidas a partir dos propósitos comunicativos que se almeja atender. Dessa forma, o trabalho com os gêneros textuais, nas aulas de Língua Portuguesa, oportuniza ao aluno potencializar a compreensão sobre as especificidades de cada esfera comunicativa. Para tanto, é importante que, ao propor esse trabalho, sejam levados em consideração a situação de produção, os conteúdos abordados, as marcas linguísticas, entre outros elementos associados a determinado gênero.

Faz-se necessário, assim, tomar o gênero como objeto de ensino e aprendizagem a fim de permitir ao aluno o contato com o maior número possível de gêneros textuais e, por consequência, compreender que, para cada esfera social, é necessário recorrer a um determinado gênero, pois, como preconiza Marcuschi (2010), os gêneros textuais são resultados das relações complexas entre um meio, um uso e a linguagem.

Por se caracterizarem como gêneros dinâmicos e complexos, não é possível nem quantificar, nem os classificar, já que, para os estudiosos, o mais relevante é mostrar como se manifestam e circulam socialmente, apontando as diferenças e como eles se prestam aos diversos tipos de controle social. Vale destacar também que é a partir dos gêneros textuais que nos inserimos e temos o controle das atividades do cotidiano, e, como discute Bakhtin (1997), todas as esferas da atividade humana ocorrem por meio do uso da língua, que se efetua por meio de enunciados. Para Marcuschi (2010, p. 19), “o gênero reflete estruturas de autoridade e relações de poder muito claras [...] os gêneros são formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural”, visto que dentro de cada esfera social o gênero demarca relações de poder, atribuindo a cada indivíduo o papel que pode exercer.

Dessa forma, de modo a potencializar as habilidades de compreensão leitora dos alunos, propusemos um trabalho com o gênero notícia em meios eletrônicos por entendermos que sua produção e sua circulação caracterizam a manifestação da língua em uso, como também por se tratar de um texto bastante acessível a todas as pessoas. Além disso, “o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face” (MARCUSCHI, 2010, p. 23). A respeito do gênero notícia trataremos no tópico que segue.

## **2.6 Gênero notícia: características, contexto de produção e funções comunicativas**

Como discutido anteriormente, lançar mão de estratégias de leitura é uma prática bastante favorável à compreensão, no entanto é necessário adequar essas estratégias ao gênero textual que se pretende trabalhar, pois elas, além de serem adaptáveis ao texto, também facilitam a produção de sentidos. Visto dessa forma, é relevante que a escola permita o trabalho com uma diversidade maior de gêneros textuais visando ao desenvolvimento da competência metagenérica, que permite ao aluno interagir nas diversas práticas sociais de comunicação, bem como possibilita a compreensão dos diversos gêneros textuais existentes. Ademais, é relevante tornar os discentes leitores proficientes, capazes de interagir nos mais diversos segmentos de comunicação, estando cientes de que, de acordo com a situação, se recorre a um determinado gênero em detrimento de outro.

Por esse olhar, percebemos que leitores proficientes leem de maneira diferente um manual de instrução e um artigo científico, já que os objetivos são distintos. Nesse sentido, cada gênero textual ou digital demanda do leitor estratégias e habilidades distintas, na medida

em que, além de os propósitos da leitura serem diferentes, as estruturas dos textos também o são, assim é relevante o ensino de estratégias de leitura relacionadas ao gênero adotado.

Isso mostra que não se trata, apenas, de proporcionar aos alunos uma infinidade de textos, mas de fazer compreendê-los, tornando-os leitores críticos, conscientes das características e das funções sociais que o gênero notícia desempenha, bem como de propiciar a ampliação das habilidades linguísticas discursivas dos alunos. Essas premissas também são defendidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao assentar que o trabalho no campo jornalístico-midiático deve primar, dentre outros aspectos, pelo desenvolvimento do interesse dos adolescentes e jovens pelos fatos que acontecem na sociedade, especialmente nas comunidades onde vivem.

Essa visão é ratificada quando cotidianamente as pessoas estão expostas a uma avalanche de informações nos mais diversos veículos de circulação, a exemplo de rádio, jornais impressos, televisão, celulares, internet e outros, pois não importa o meio, as notícias chegam até as pessoas, mesmo que não as procurem. Sempre que acontece um fato novo, em qualquer lugar do mundo, em instantes, já está sendo noticiado. Assim, independentemente de qualquer suporte a que se recorra para obter informações, existe uma enorme quantidade de notícias sobre os diferentes temas, uma vez que visam a atender aos mais variados públicos.

Nesse sentido, é válido ressaltar que, ao nos propormos trabalhar com textos informativos da esfera jornalística, tomamos o texto como objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, buscando explorar o texto e não as definições de gênero somente. Como destaca Bueno (2011), para compreender uma notícia, por exemplo, não basta apenas saber a definição do gênero notícia, pois, se assim acontece, o trabalho com o gênero assume meramente um caráter didático em que os textos são usados para comprovar definições e caracterizações, perdendo a essência de seu uso em situações reais de interação, uma vez que esses textos informam sobre algum assunto e têm em vista influenciar o leitor para que leia, veja ou compre algo. No entanto, é válido discorrer sobre algumas especificidades do gênero em questão.

Compreendemos por notícia uma informação narrativa e descritiva acerca de um fato recente, muitas vezes se apresentando de forma imparcial ou de forma tendenciosa. Assim, a notícia se caracteriza pelo seu caráter informativo, dinâmico e plural. Lage (2006, p. 17) a compreende como “um relato de uma série de fatos, a partir do fato mais importante ou interessante”; desse modo, não se trata apenas de narrar fatos, mas de expô-los.

Não é novidade que uma mesma notícia seja publicada em diferentes veículos, no entanto com propósitos comunicativos diferentes, pois “a notícia é um gênero que possui o

status de um produto de consumo, já que ela é vendida direta ou indiretamente aos consumidores” (ALVES FILHO, 2011, p. 91). Essa característica tem implicação sobre a maneira como os fatos são noticiados, uma vez que reflete a visão dos donos das empresas jornalísticas, seja na televisão, em rádios, nos sites ou demais veículos de circulação, atribuindo a elas – as notícias – um teor tendencioso. Para Bueno (2011, p. 109), “A notícia não seria a realidade, nem a tradução objetiva, imparcial e descomprometida de um fato. Ela seria uma versão de um fenômeno social”.

Isso acontece, segundo a autora, porque, ao redigir uma notícia, o redator age de forma parcial ao escolher a melhor maneira de relatar os fatos, seja por meio das escolhas lexicais ou pela ordem em que as informações são colocadas. Sendo assim, a visão de que o jornal publica um fato puro e verdadeiro “reflete os mitos de objetividade e da neutralidade ligados ao jornalismo” (BUENO, 2011, p. 118), contudo um bom trabalho com o gênero de mídia deveria desmascarar tais mitos. Nesse sentido, ao ler, ouvir ou assistir a uma notícia é importante conhecer as intenções dos agentes responsáveis pela transmissão, pois, muitas vezes, as notícias apresentam de forma camuflada preconceitos, crenças, opiniões e valores sociais de uma cultura predominante a fim de atender a interesses de determinados grupos dominantes.

Portanto, trabalhar com o gênero notícia potencializa a capacidade dos alunos de identificar os agentes sociais envolvidos nos fatos noticiados, de perceber os diversos pontos de vista sobre o mesmo assunto e as intenções das vozes sociais que qualificam ou desqualificam a temática, como também de verificar a relevância do que é noticiado diariamente. Como vimos, é possível afirmar que os gêneros são produzidos para atender a condições específicas, desempenhando, com isso, uma função social. Tais funções podem se apresentar de forma explícita ou implícita e dependem do ponto de vista tanto do leitor quanto de quem escreve. Sobre esse tópico, é importante atentar para o fato de que muitas notícias nem sempre transmitem informações baseadas em fatos reais e muitas vezes tendem a induzir comportamentos, propagar ideologias e crenças, pois, como salienta Lage (2006, p. 24), “por detrás das notícias jornalísticas ocorre uma trama infinita de relações dialéticas e percursos subjetivos que elas, por definição, não abarcam”.

No tocante à estrutura composicional, uma notícia é constituída por título ou manchete, lide e estrutura ou corpo da notícia. A manchete tem a função de chamar a atenção dos leitores para os fatos que serão posteriormente apresentados, criando neles expectativas sobre o que será tratado no texto. O lead apresenta um resumo sobre o conteúdo temático que será detalhado em seguida, assim, “no lide deve conter as respostas às seguintes perguntas

quem, o que, quando, onde, como, e por que, fornecendo ao leitor uma visão mais clara e completa do que vai ser noticiado” (BUENO, 2011, p. 110). Todavia, não há uma ordem estabelecida para as respostas a essas perguntas, cabendo ao redator escolher de acordo com o grau de relevância atribuído aos fatos, ou seja, ao que será dada maior ênfase.

Para Alves Filho (2011, p. 98), “A manchete e o lead têm como função resumir o evento para captar a atenção dos leitores para os fatos relevantes que possa lhes dizer interesse”, o que possibilita ao leitor continuar ou não lendo o texto.

O corpo da notícia trata de mostrar de forma mais detalhada as informações, os atores sociais envolvidos no fato, entre outras informações. Muitas vezes, para atribuir veracidade aos fatos noticiados, outros gêneros são conjugados a uma notícia; como por exemplo é bastante recorrente perceber, em uma notícia, relatos pessoais, entrevistas, comentários, entre outros. Ademais, para atribuir ao redator imparcialidade sobre os fatos noticiados, é bastante recorrente a presença de vozes dos participantes envolvidos nos fatos, de forma que “a presença ou a ausência de vozes sociais nas notícias, bem como o espaço e o tratamento dados a elas, podem se revestir de um excelente instrumento para fazer leitura crítica de notícias em sala de aula” (ALVES FILHO, 2011, p. 105).

Já no tocante ao estilo, é válido ressaltar que as escolhas linguísticas adotadas dependem, geralmente, do perfil do leitor que se pretende atingir, bem como do conteúdo abordado e do perfil da empresa jornalística. Em uma notícia, prevalece a impessoalidade de quem a escreveu, assim o ideal é contemplar os pontos de vista dos envolvidos nos fatos.

É inegável que divulgar um determinado fato é a principal característica da notícia, no entanto, essa característica é bastante comum ao gênero reportagem, muitas vezes confundida pelo leitor despercebido. Alguns aspectos diferenciam a reportagem da notícia, e um deles é a maneira como a informação é divulgada, uma vez que a reportagem não prescinde de atualidade, e a construção do texto se dá por um desdobramento mais detalhado acerca dos fatos, ao passo que a notícia tem um caráter atual, e os fatos são apresentados de forma breve, objetiva e sem muito detalhamento das informações.

Segundo Lage (2006, p. 54), a reportagem não trata “da cobertura de um fato singular ou uma série de fatos, mas de um levantamento de um assunto ou do relato de um episódio complexo, de acordo com um ângulo preestabelecido”, enquanto na notícia as pautas são indicações planejadas de fatos já ocorridos. Ainda na visão do autor, na reportagem os assuntos estão sempre disponíveis, podendo ser atualizados ou não com um estilo menos rígido e com uma linguagem mais livre. Já nas reportagens, é aceitável em algumas situações que o repórter narre o que presenciou (emprego da 1ª pessoa), podendo apresentar um caráter

investigativo e/ou interpretativo. Feito esse percurso, apresentaremos, na seção seguinte, os procedimentos metodológicos adotados para a elaboração deste estudo.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia é parte essencial de um estudo, pois norteia os caminhos que se propõe seguir a partir da definição dos objetivos que se pretende alcançar. Sendo assim, nesta seção, apresentaremos o percurso metodológico adotado; para isso, exporemos a natureza da pesquisa, o contexto de produção, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados para diagnóstico do problema, os critérios para seleção do gênero textual e o conteúdo a ser trabalhado. Além disso, apresentaremos a proposta de intervenção, o ambiente digital de aprendizagem o site “*Leituron-line*”, contemplando as etapas propostas e a descrição das atividades.

Antes de iniciarmos o detalhamento do percurso metodológico, é válido destacar que esta pesquisa, a princípio, visava a elaborar e aplicar uma proposta de intervenção para trabalhar com práticas de leitura de hipertextos digitais, de modo a ensinar aos estudantes estratégias de leitura que facilitassem a compreensão, como também analisar, no momento da execução das atividades, de quais estratégias eles laçavam mão para compreender os textos. Dessa forma, a fim de traçarmos o perfil de leitor e o nível de letramento digital dos alunos, ao iniciarmos o ano letivo de 2020, fizemos observações durante as aulas e aplicamos um questionário a respeito da relação dos alunos com as práticas de leitura e com os eventos de letramento digital.

No entanto, devido à doença causada pelo novo coronavírus – a COVID-19, decorrente do Sars-CoV-2 –, Estados e municípios, considerando a Declaração de Emergência de Importância Internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que declarou Estado de Emergência em Saúde Pública, tornaram pública a obrigatoriedade de isolamento social e/ou quarentena, em especial para as pessoas que se enquadram nos grupos de risco. Diante de tal situação, o Conselho Nacional de Saúde recomendou aos governantes que implantassem ações que garantissem o afastamento social, de modo a impedir aglomerações de pessoas como forma de amenizar a disseminação do coronavírus. Assim, o governo do Estado de Sergipe, por meio do Decreto nº 40.560, de 17 de março de 2020, em seu artigo 2º, inciso IV, estabeleceu para o enfrentamento inicial a suspensão das atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades das redes de ensino pública e privada. Desde a publicação do primeiro decreto, em março de 2020, até os dias atuais, infelizmente ainda

não foi possível controlar a pandemia, pelo contrário, vivemos um novo pico da doença, e os governos e órgãos de saúde mantêm as medidas restritivas.

Com essa situação, ficamos impedidos de dar continuidade ao trabalho na mesma perspectiva, uma vez que a maioria dos alunos, por estar reclusa em suas residências, não tinha acesso à internet. Embora as atividades sugeridas por esta pesquisa tenham sido elaboradas para serem realizadas no site “*Leituron-line*”, as aulas remotas comprovaram que, infelizmente, os alunos da escola em que as atividades seriam aplicadas não dispõem de acesso à internet para realizá-las, pois essas aulas vêm ocorrendo por meio de tarefas impressas que os pais pegam na unidade de ensino para que os discentes façam em casa. Mas, sem a pandemia do novo coronavírus, a falta de acesso à internet pelos alunos em suas residências não implicaria dificuldades para aplicação do projeto, já que as atividades seriam realizadas no ambiente escolar, onde há internet disponível. Diante dessa inviabilidade, portanto, fez-se necessário rever algumas estratégias para o desenvolvimento da pesquisa e a aplicação da intervenção, de modo que passamos a pensar em elaborar uma proposta para ser executada posteriormente.

### **3.1 A pesquisa-ação**

Através de observações no decorrer das aulas, foi diagnosticado que os alunos do 6º ano de um colégio da Rede Estadual de Ensino do município de Ribeirópolis-SE tinham dificuldades para compreender textos, bem como apresentavam desmotivação pelas aulas de Língua Portuguesa, especificamente pelas práticas de leitura no modelo convencional. Por meio da aplicação de um questionário (Apêndice I), foi possível perceber que os discentes preferiam ler em ambientes digitais, e, na contramão desse fato, a referida instituição de ensino desenvolve poucas práticas de leitura digital.

Em vista de tal desarmonia entre as reais carências dos estudantes e o que a instituição prioriza como práticas pedagógicas de ensino, elaboramos uma proposta interventiva para trabalhar com práticas de leitura de notícias no site “*Leituron-line*”, visando a contribuir para sanar tais problemas. Para tanto, nos ancoramos em uma abordagem quali-quantitativa de natureza interventiva da pesquisa-ação.

Por partir da constatação de tal problema até a elaboração de uma proposta de intervenção que tem em vista equacioná-lo de modo colaborativo, uma vez que envolve todos os sujeitos no processo, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação. Como ressalta Thiollent (1986), os principais aspectos da pesquisa-ação consistem em um conjunto de

concepções cujo objetivo é encontrar caminhos para além de resolver problemas, no sentido de transformar realidades a partir de ações coletivas e planejadas.

Para o autor, 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, 1986, p. 14).

Nessa perspectiva, tanto os envolvidos no processo quanto o próprio processo em si são relevantes para se chegar aos resultados almejados. Sendo assim, a elaboração do site como um ambiente de aprendizagem digital visa a trabalhar a teoria, aqui apresentada com a prática de sala de aula, de modo a proporcionar uma proposta de trabalho que desperte o interesse dos alunos pelas atividades escolares, como também os motive para ler os textos em ambientes digitais. Além disso, consideramos que esta pesquisa tem em vista provocar uma mudança no comportamento tanto de alunos quanto de professores no tocante ao processo de ensino e aprendizagem.

### **3.2 Contexto da pesquisa**

A proposta interventiva foi elaborada para ser aplicada em um colégio da Rede Estadual de Ensino do município de Ribeirópolis-SE, que atende a 280 alunos, distribuídos entre as turmas do Fundamental menor e maior e das modalidades EJAEF e EJAEM, nos três turnos. A referida instituição sempre foi referência na educação do município, principalmente nos anos iniciais da Educação Básica (ciclo I do Ensino Fundamental), porém, a partir dos anos 2000, passou a sofrer uma perda gradativa de alunos, chegando a fechar todas essas turmas. Isso ocorreu, dentre outros fatores, pela falta constante de professores. Há cinco anos o colégio vem se recuperando, conquistando mais uma vez a confiança da comunidade, de forma que aumentou a matrícula e implantou as turmas do 1º ao 5º ano.

A motivação para a elaboração da proposta de intervenção surgiu de uma situação bastante recorrente nessa unidade de ensino. Todos os finais de semestre, ao nos reunirmos para avaliar os resultados das avaliações internas dos alunos, nos deparamos com o mesmo problema, a saber: o fato de muitos estudantes apresentarem dificuldades para compreender textos, sem contar o fato de viverem imersos no mundo digital, atraídos pela interatividade

proposta pelo ciberespaço, o que, por vezes, os leva a deixar de realizar as atividades escolares para ficarem utilizando os aparelhos celulares durante as aulas.

É verdade que a unidade de ensino tem buscado alternativas para amenizar o problema, porém, muitas vezes, a tarefa de trabalhar com práticas de leitura é atribuída, apenas, ao professor de Língua Portuguesa. Em vista disso, procurei, como profissional da área, refletir sobre minhas práticas, de maneira a compreender o porquê de nossos alunos não se sentirem motivados pelas aulas de leitura.

Acrescido a essa realidade, fazer parte do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) foi um divisor de águas no tocante à minha postura como docente, pois me fez refletir sobre as teorias aprendidas na Graduação, porém nem todas foram colocadas em prática. O Mestrado funciona como uma injeção de ânimo de que o profissional necessita para continuar acreditando que é possível realizar atividades que ajudam a diminuir as dificuldades dos alunos. A partir de tais premissas, foi percebida a necessidade de mudar as posturas no que concerne às metodologias pedagógicas para se trabalhar com atividades de leitura.

### **3.3 Sujeitos participantes**

Como se trata de uma proposta de intervenção que ainda não foi executada devido à pandemia do novo coronavírus, foi planejada para ser aplicada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de um colégio da Rede Estadual do município de Ribeirópolis-SE. Esses alunos, geralmente, estão na faixa etária de 11 a 13 anos, e, por viver em situação de vulnerabilidade socioeconômica maioria deles é beneficiária do Programa Bolsa-Família. Eles residem em diversas partes da cidade e em povoados distantes da instituição, por isso grande parte usa o transporte escolar. A escolha por essa turma se deu pelas dificuldades de compreensão textual e pelo desinteresse pelas atividades escolares, o que foi observado no decorrer das aulas no início do ano letivo de 2020.

Quiçá essas dificuldades sejam oriundas, dentre outros fatores, da falta de um ambiente motivador, seja por parte da escola, que não consegue proporcionar atividades atrativas, seja por conta de uma convivência pouco familiarizada dos alunos com a leitura.

### **3.4 Instrumentos de diagnóstico**

A fim de identificar possíveis fatores que levam à desmotivação e às dificuldades dos alunos referentes à leitura, foi aplicado um questionário (Apêndice I), o qual é composto de

catorze (14) perguntas sobre situações que envolvem práticas de leitura e eventos de letramento vivenciados pelos alunos no ambiente escolar e familiar. Compreendemos por eventos de letramento “qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (HEATH apud SOARES, 2002, p. 145). Para a autora, aos cidadãos que dominam o uso da leitura e da escrita e participam de forma ativa nas diversas situações em que essas atividades – a leitura e a escrita – desempenham uma função essencial, mantendo com o outro, formas de interação, é conferido um estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.

A elaboração dessas perguntas baseou-se no aporte teórico apontado neste estudo, pois, conforme discutido, o processo de compreensão leitora ocorre com êxito se o leitor fizer uso de algumas estratégias cognitivas e metacognitivas. Sendo assim, o aluno precisa estar inserido em um ambiente letrado para que tenha armazenado em sua memória conhecimento necessário aos processos de leitura e de compreensão. No entanto, sabemos que grande parte do alunado da escola pública não traz essa bagagem, não vê na educação formal importância para a vida e não compreende as práticas de leitura e de escrita como instrumento de aprendizagem e transformação, delegando apenas à escola esse papel.

Além da aplicação do questionário, nossas observações em sala de aula nos permitiram traçar o perfil de leitor e o nível de compreensão textual dos alunos. A partir desse diagnóstico, foi possível elaborar uma proposta de intervenção para ensinar aos alunos a lerem com criticidade e a compreender textos digitais, os hipertextos, por meio de atividades elaboradas em um site, em que eles terão acesso aos hiperlinks que direcionam aos hipertextos, às atividades e a outros recursos que contribuem para a compreensão leitora.

Desse modo, à medida que os alunos forem aprendendo a navegar no ciberespaço com fins educacionais, eles serão monitorados por meio de atividades avaliativas que visam a comprovar a eficácia ou não da proposta de intervenção. Com essa proposta de trabalho, será possível ensinar aos alunos a manipular os recursos tecnológicos, de modo que isso favoreça tanto a compreensão dos textos eletrônicos quanto o desenvolvimento de habilidades necessárias para torná-los letrados digitais.

### **3.5 Critérios de seleção do gênero textual e do conteúdo explorado**

A escolha do gênero textual notícia ocorreu por se tratar de textos informativos que abordam assuntos de interesse coletivo e por fazer parte do cotidiano dos alunos em suas

relações sociais. Mesmo que eles não se deem conta, estão a todo momento em contato com diversas notícias, seja através dos jornais televisivos ou em rádios, celular etc. Com isso, trabalharemos tanto as especificidades do gênero quanto o uso das notícias para abordar as questões de linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preceitua que o campo jornalístico deve tratar:

De ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é apoiar experiências que permitem desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir texto noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2018, p. 141).

Esse documento destaca vários gêneros que contemplam o trabalho com atividades de leitura, como notícia, carta de leitor, entrevista, reportagem, reportagem multimidiática, entre outros. Assim, no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que a cada ano de ensino da Educação Básica sejam adotados gêneros que lidem com a informação e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, os quais são característicos da cultura digital e da cultura contemporânea.

Quanto ao fato de optarmos por trabalhar com compreensão textual em um ambiente virtual, isso se deve a questões como as dificuldades apresentadas pelos alunos para compreenderem textos, como também por percebermos que a atenção deles está voltada para celulares, computadores, tablets e outras formas de adquirir informações e conhecimentos em recursos oriundos das novas tecnologias em detrimento do impresso. Essas dificuldades refletem o resultado de avaliações, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), entre outras que apontam níveis considerados baixos referentes à proficiência em leitura dos estudantes brasileiros. Sem contar, também, o elevado índice de analfabetismo e os considerados analfabetos funcionais, aqueles que leem, mas não compreendem. Diante dessa realidade, pretendemos apresentar uma proposta de trabalho com práticas de leitura com dimensões

diferenciadas do modelo tradicional a fim de melhorar a proficiência em leitura e tornar os discentes letrados digitais.

### 3.6 Produto Educacional

Tomando como base a inserção e o relevante papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea, bem como as novas maneiras de comunicação aportadas, é possível notar que o atual cenário exige dos profissionais da área de ensino mudanças de postura metodológica, de modo a acrescentarem a suas práticas pedagógicas os recursos tecnológicos. Em consequência disso, como também buscando alinhar a nossa proposta de ensino ao que preceitua a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a respeito da inclusão de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem dos discentes, propusemo-nos a desenvolver um site denominado “*Leituron-line*”.

Esse site se configura como um Produto Educacional exigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a conclusão do Mestrado Profissional na área de ensino que tem como finalidade a criação de produtos educacionais digitais para serem utilizados nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, tal produto deve ser um recurso que, além de contribuir com a formação dos sujeitos participantes, também possa ser utilizado por outros profissionais da área.

São considerados como produtos educacionais:

Mídias educacionais (vídeos, simulações, vídeo aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas na internet e blogs, jogos educacionais etc.); Protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; Propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas etc.); Material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares); Materiais interativos (jogos, kits e similares); Atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividades de divulgação científica e outras) (BRASIL, 2012 s/p grifos do autor).

Dessa forma, o produto educacional elaborado por este estudo classifica-se como Mídias Educacionais por se tratar de um site. Este é considerado um conjunto de páginas de hipertextos constituídas por informações que se apresentam tanto em forma de texto escrito como através de imagens, sons e vídeos, isto é, hipertextos online armazenados em uma pasta

num servidor, assim, compreende-se por site um espaço na rede, sendo a principal e mais comum a rede da internet. Buscamos, com isso, ampliar as formas de ler dos sujeitos participantes da pesquisa, como também contribuir com os demais professores da área, os coordenadores e os gestores na implantação e na utilização dos recursos tecnológicos em benefício do ensino e da aprendizagem.

É mister notar que para ter acesso ao site “*Leituron-line*” será necessário que todos os alunos tenham celulares ou que a escola disponibilize uma sala de informática com computadores ligados à internet, visto que, na situação proposta, a escola, onde, serão aplicadas as atividades dispõe de sala de informática com internet. É também interessante afirmar que o professor pode adaptar as atividades e realizá-las de forma coletiva caso todos os alunos não tenham celular e/ou a escola não disponha de sala de informática.

### **3.7 Descrição do produto: site “*Leituron-line*”**

O site “*Leituron-line*” tem como objetivo promover aos alunos a aprendizagem da compreensão de textos eletrônicos, favorecendo, assim, o letramento digital dos discentes, uma vez que, ao realizarem as atividades, eles poderão se apropriar dos recursos tecnológicos de forma crítica, sendo, portanto, capazes de navegar e entender as especificidades dos textos digitais de maneira consciente e responsiva. O site em questão se caracteriza como um espaço interativo com conteúdos hipertextualizados que oportunizam aos educandos múltiplas possibilidades de leitura e interação.

O “*Leituron-line*” foi desenvolvido em uma plataforma gratuita de criação e edição de sites disponível na internet conhecida como wix.com. É uma plataforma que permite a criação de sites de maneira simples e interativa sem exigir da pesquisadora conhecimentos técnicos mais aprofundados nem a contratação de serviços terceirizados. As imagens que enriquecem o visual do site foram retiradas de plataformas gratuitas e de criação da própria autora.

Esse site foi elaborado de forma bastante didática, proporcionando ao estudante e ao professor um ambiente organizado em cinco seções (as primeiras impressões, antes da leitura, durante a leitura, depois da leitura e sobre o site). Tais seções contemplam momentos distintos durante o trabalho com a leitura, as primeiras impressões, o antes, o durante e o depois da leitura. Já a subpágina “sobre o site” contém informações sobre o site, orientações para os professores e educandos tomarem como base para executem as atividades propostas e também um hiperlink que possibilita o acesso ao caderno digital.

Esse ambiente proporciona ao leitor textos, dicionário online, vídeos, notícias que circulam nas mídias, *podcast* e atividades para alunos e professores desfrutarem dentro da sala de aula, assim como em qualquer outro ambiente com acesso à internet.

Quanto à estrutura, o site apresenta algumas partes básicas, como o cabeçalho (parte superior), onde se localizam o menu das páginas, imagens e o nome do site, e o corpo, que contém o conteúdo que o constitui. É válido ressaltar que esse site pode ser acessado através do endereço eletrônico <https://mariaprof36.wixsite.com/leituronline> e todas as páginas estão conectadas por links.

Na página inicial do site “*Leituron-line*”, conhecida como home, o leitor terá um panorama, através dos hiperlinks e menus, de tudo o que pode encontrar, nesse ambiente, conforme a Figura 1.

**Figura 01:** Tela inicial (home) do site “*Leituron-line*”.



Fonte: Elaboração própria (2021).

De acordo com a figura acima, há na tela inicial um esboço com opções sugestivas para que o leitor monte sua rota de navegação no ciberespaço. Assim, a página principal apresenta menus e hiperlinks que encaminham os usuários a outras páginas, onde estão os

conteúdos linguísticos que compõem esse ambiente. Com a finalidade de introduzir de forma gradual as primeiras impressões a respeito do assunto que será abordado durante a aplicação das atividades, a página principal apresenta também links que permitem ao estudante (e navegador) assistir a um vídeo retirado do YouTube da Turma da Mônica que fala sobre os cuidados com o meio ambiente, assim como acessar três atividades, a saber: “Jogo das correspondências”, “Notícias e mídias” e o quiz “Verdade ou *fake*?”. Além disso, há também dois links que possibilitam o acesso a um vídeo retirado do YouTube que ensina como identificar as *fake news* e a um texto que fala a respeito das *fake news* retirado do site Brasil Escola.

**Figura 02:** Subpágina “Antes da leitura”.

Fonte: Elaboração própria (2021).

A subpágina “Antes da leitura”, Figura 2, apresenta os hiperlinks que direcionam o leitor e navegador para assistirem a dois vídeos, uma notícia televisiva sobre as queimadas na Amazônia e uma apresentação acerca da Floresta Amazônica, ambos retirados do YouTube.

Exibe também o título do texto que será lido no momento durante a leitura e os links que encaminham para as subpáginas em que estão as seguintes atividades: cruzadinha, adivinha o que é, o que é?, sopa de palavras e o teste sondagem.

A subpágina “Durante a leitura” expõe os hiperlinks que conduzem para as subpáginas do texto de que o aluno e navegante deve tanto fazer a leitura coletiva quanto a leitura silenciosa. Há também o link que direciona para um *podcast* sobre as queimadas na Floresta Amazônica, conforme veremos na Figura 3.

**Figura 03:** Subpágina “Durante a leitura”.



Fonte: Elaboração própria (2021).

Na subpágina “Depois da leitura”, na figura 4 são exibidos os links para que o educando (e navegador) acesse as subpáginas das atividades questionário, mapa textual e teste final.

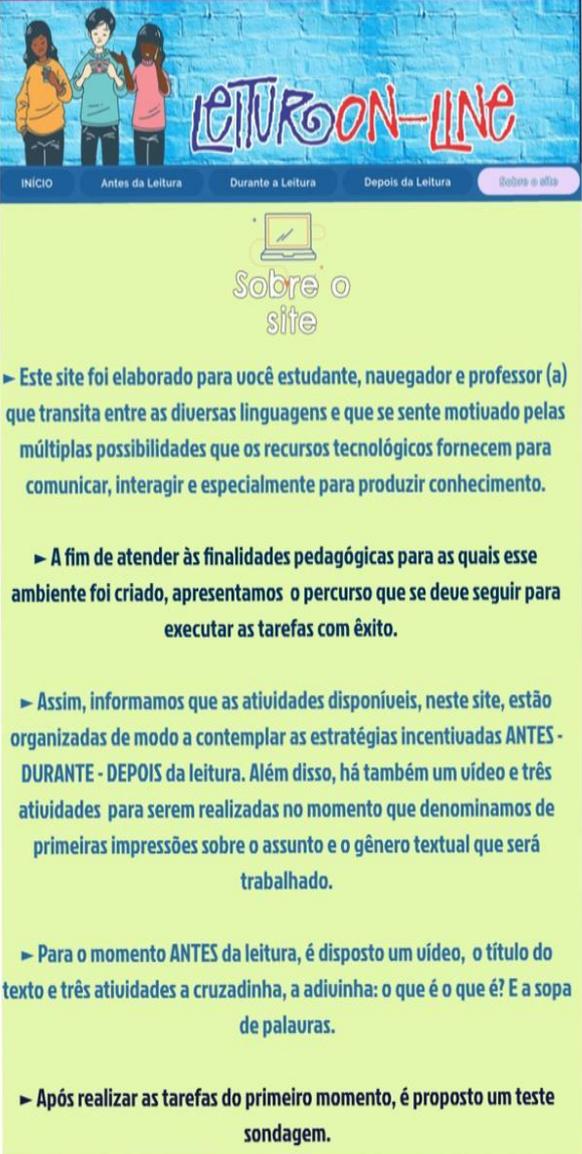
**Figura 04:** Subpágina “Depois da leitura”.



Fonte: Elaboração própria (2021).

Na subpágina “Sobre o site”, Figura 5, há informações sobre o site e algumas orientações para que o professor possa desenvolver as atividades com êxito como também o hiperlink que possibilita o acesso ao caderno pedagógico digital.

**Figura 05:** Subpágina “Sobre o site”.



**Sobre o site**

- ▶ Este site foi elaborado para você estudante, navegador e professor (a) que transita entre as diversas linguagens e que se sente motivado pelas múltiplas possibilidades que os recursos tecnológicos fornecem para comunicar, interagir e especialmente para produzir conhecimento.
- ▶ A fim de atender às finalidades pedagógicas para as quais esse ambiente foi criado, apresentamos o percurso que se deve seguir para executar as tarefas com êxito.
- ▶ Assim, informamos que as atividades disponíveis, neste site, estão organizadas de modo a contemplar as estratégias incentivadas ANTES - DURANTE - DEPOIS da leitura. Além disso, há também um vídeo e três atividades para serem realizadas no momento que denominamos de primeiras impressões sobre o assunto e o gênero textual que será trabalhado.
- ▶ Para o momento ANTES da leitura, é disposto um vídeo, o título do texto e três atividades a cruzadinha, a adivinha: o que é o que é? E a sopa de palavras.
- ▶ Após realizar as tarefas do primeiro momento, é proposto um teste sondagem.

- ▶ Para o momento DURANTE a leitura propõem-se duas atividades a leitura coletiva e a leitura silenciosa e um podcast.
- ▶ Professor (a) sugerimos que durante a realização dessas atividades organize um momento para gravar os estudantes lendo seja por meio da webcam ou através de podcasts.
- ▶ O hipertexto posto para a leitura coletiva e leitura silenciosa possibilita a realização de várias leituras simultâneas através dos elos hiperligados ao texto.
- ▶ Para o momento DEPOIS da leitura, é proposto duas atividades o questionário e o mapa textual. Para finalizar os trabalhos, estará disponível um teste final.

**Saiba mais.**

Fonte: Elaboração própria (2021).

Conforme salienta Xavier (2010, p. 216),

A leitura do hipertexto potencializa, através dos hiperlinks nele disposto a emancipação do leitor da superfície pluritextual sobre o qual centraliza temporariamente a sua atenção. A partir dos elos virtuais, o hipernavegador pode seguir por notas diferentes das originalmente organizadas pelo seu autor. Ou seja, os nós / elos hipertextuais diluem qualquer “contato” supostamente firmado entre autor e leitor.

Apesar de tal entendimento, apresentamos, nesse site, uma ordem para que seja aplicada a proposta de intervenção por nós elaborada, já que, assim como no impresso, a leitura no digital também precisa de um foco dominante, contudo não impede que o

navegador, ao acessá-lo, monte sua própria rota de leitura. Com isso, é proposto ao aluno um ambiente bastante diversificado com materiais dinâmicos que auxiliam na compreensão textual e na apropriação e na manipulação das ferramentas tecnológicas.

### 3.8 Proposta de intervenção

O desenvolvimento das atividades de intervenção será realizado no site “*Leituron-line*” e se respalda nos referenciais teóricos aqui postos, bem como nos direcionamentos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e tem como pressuposto uma metodologia direcionada para as práticas dos multiletramentos. Para a aplicabilidade das atividades interventivas, se fez necessário organizá-las em três etapas: a etapa I – *Conhecendo o projeto Leituron-line: compreensão de notícias no ciberespaço*; a etapa II – *As primeiras impressões*, e a etapa III – *Mão na massa*. As etapas estão divididas em 14 aulas, sugeridas para serem trabalhadas com alunos de uma turma do 6º ano de uma escola da Rede Pública Estadual de Ribeirópolis-SE. As atividades serão aplicadas em um ambiente virtual (site “*Leituron-line*”) e estarão disponíveis também em um *Caderno Pedagógico Digital*, material didático pedagógico que serão mediados pelo professor na condução do processo. A seguir, veremos o quadro com a descrição do planejamento das aulas e a descrição das etapas.

**Quadro 01:** Planejamento das aulas.

Modalidade de ensino: Ensino Fundamental	Componente curricular: Língua Portuguesa	Área de conhecimento: Linguagem e suas Tecnologias	
		Ano: 6º	
Etapa 01: 02 aulas			
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento/conteúdos	Habilidades/objetivos	Recursos utilizados
Oralidade	Discussão oral: ementa do projeto e da proposta de intervenção de olho na notícia. Linguagens digitais.	Conhecer o projeto; Apresentar opiniões coerentes a respeito do assunto em discussão; Ampliar o conhecimento sobre o uso das ferramentas digitais de forma ética e consciente. Utilizar as ferramentas digitais de forma crítica, consciente e ética nas diversas práticas sociais do cotidiano; Analisar a estrutura e o funcionamento dos recursos digitais (sites) como elementos formadores de sentido.	Datashow, notebook e celulares.

Etapa 02: 03 aula			
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento/conteúdos	Habilidades/objetivos	Recursos utilizados
Oralidade	Participação em discussões orais sobre práticas de leitura digital de interesse da turma e/ou de relevância social.	Refletir acerca das diferentes linguagens da mídia e dos recursos tecnológicos como formas de produção de sentidos; Perceber a relação entre notícia e mídias.	Notebook, site (“ <i>Leituron-line</i> ”) e celulares.
Etapa 03: 09 aulas			
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento/conteúdos	Habilidades/objetivos	Recursos utilizados
Práticas de leitura: Leitura coletiva; Leitura silenciosa.	Estratégias e procedimentos de leitura; Relação entre textos; Audiovisualização de vídeos; Gravação de vídeos; Estratégias de leitura: aprender os sentidos globais do texto.	Utilizar as linguagens midiáticas para compartilhar informações e se comunicar; Estabelecer relação entre os textos e o conhecimento de mundo; Comparar notícias sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias; Analisar as especificidades das mídias e os processos de elaboração dos textos multissemióticos; Ampliar as habilidades e competências de leitura de textos digitais. Analisar em notícias o fato central, as principais circunstâncias e as eventuais decorrências; Avaliar a qualidade das informações e dos dados importantes em diferentes fontes digitais e orais.	Notebook, sites, celulares e site “ <i>Leituron-line</i> ”.
Avaliação	O processo avaliativo acontecerá de forma contínua no decorrer das aulas, através de atividades orais e de escrita (avaliação diagnóstica), individuais ou em grupo, no site “ <i>Leituron-line</i> ”, a fim de verificar o rendimento e a formação gradativa dos educandos, de modo a proporcionar-lhes momentos de reflexão sobre o que já foi aprendido e o que ainda falta aprender durante todo o processo de aprendizagem.		

Fonte: Elaboração própria (2021).

### 3.8.1 Etapa 01 – Conhecendo o projeto “*Leituron-line*”: compreensão de notícias no ciberespaço

Para dar início à aplicação da proposta, faz-se necessário conversar com os alunos sobre tudo o que irá acontecer. Assim, por meio de apresentação de slides, será apresentado o projeto “*Leituron-line*”: *compreensão de notícias no ciberespaço*; neste momento, destacaremos os objetivos do projeto, a motivação para a aplicação e como serão realizadas as

atividades. Ainda nesta etapa, será apresentado o ambiente digital, o site “*Leituron-line*”, espaço em que os educandos irão desenvolver as atividades. A fim de contextualizar a situação posta, é necessário fazer algumas indagações a respeito das diversas formas pelas quais a linguagem se apresenta, fazendo com que os educandos reflitam sobre o uso da língua no seu cotidiano. Em seguida, serão questionados a respeito das práticas pedagógicas adotadas pelo professor para ensinar a compreender textos.

É importante aproveitar esse momento para discutir sobre algumas plataformas digitais existentes que servem para as pessoas pesquisarem sobre determinado assunto e mostrar aos educandos alguns sites disponíveis na rede e como podem acessá-los. Como se sabe, o fato de os alunos fazerem uso das tecnologias não significa, necessariamente, dizer que eles as utilizam para pesquisar e ampliar o conhecimento, pois, de acordo com os dados obtidos por meio da aplicação de um questionário investigativo (ver Apêndice I), a maioria dos discentes utiliza celular, computador e tablet apenas para navegarem nas redes sociais *Facebook* e *WhatsApp* e para jogar. Assim, faz-se necessário ensinar-lhes a usar esses aparelhos em favor de transformar as informações oriundas desse ambiente em conhecimento. Isso é importante, até mesmo, para evitar que os estudantes desviem a atenção para outros atrativos que a internet disponibiliza, como jogos e redes sociais, por exemplo. Para a execução desta etapa, serão reservadas duas (02) aulas, nas quais se trabalhará com uma atividade denominada “Conversa vai, conversa vem”. Segue descrição da atividade.

#### 3.8.1.1 Atividade 01: Conversa vai, conversa vem

A atividade “Conversa vai, conversa vem” propõe ao educando um momento de partilha e apreciação do projeto em que terá contato com práticas de leitura, diversas atividades e mídias que visam a contribuir para o desenvolvimento da oralidade, bem como ampliar o conhecimento sobre as práticas da cultura digital. Tal atividade será desenvolvida na sala de informática por meio de apresentação de slides em que o professor vai expor o passo a passo para a concretude das ações pedagógicas sugeridas pelo projeto. Nesse momento, os alunos vão refletir sobre os tópicos em discussão e expor oralmente suas ideias, estreitando com isso as pontes entre os saberes escolares e os da própria vida.

Sugerimos também ensinar aos alunos a acessarem e manipularem o site, no qual eles vão realizar todas as tarefas propostas por este estudo, ensinando como devem proceder para acessar e realizar todas as tarefas propostas, mostrando como estão organizadas as páginas e os hiperlinks que direcionam às subpáginas do site. É importante também mostrar os

hiperlinks que encaminham a outros sites que tratam das temáticas relacionadas aos textos que foram selecionados para a leitura. Ademais, é possível ensinar a manusear o teclado, o mouse, como seguir e voltar e mostrar as barras, os botões, entre outras funções que permitem a concretização das tarefas. Essa atividade tem o objetivo de possibilitar conhecimentos básicos sobre informática e internet que são necessários para que os estudantes envolvidos na pesquisa desempenhem os trabalhos com êxito, como também inteirar os discentes da proposta pedagógica que será desenvolvida.

### 3.8.2 Etapa 02 – As primeiras impressões

O foco, nesta etapa, centra-se em introduzir de forma gradual informações mais generalizadas sobre o assunto específico que será trabalhado posteriormente; assim, será mostrado um vídeo retirado do YouTube da Turma da Mônica sobre os cuidados com o meio ambiente e será realizada uma atividade conhecida como “Jogo da correspondência”. Para trabalhar questões referentes ao gênero notícia, sugerimos duas atividades um quiz “Verdade ou *fake*?” e uma atividade denominada “Notícias e mídias”. No momento da execução dessas atividades, é relevante fazer um breve panorama acerca de como as informações são transmitidas, estimulando os alunos a falarem sobre o que eles sabem a respeito da notícia, como eles ficam sabendo, quais são os meios pelos quais adquirem uma informação, promovendo com isso uma reflexão a respeito da esfera social a que o gênero atende. Nesse momento, pretende-se ativar o conhecimento prévio dos alunos no que se refere aos textos do gênero notícia, promover uma reflexão acerca das *fake news* e instigar o educando a fazer relações entre as manchetes, as imagens e o assunto correspondente. Para a realização desta etapa serão reservadas três (03) aulas.

#### 3.8.2.1 Atividade 02: Jogo das correspondências

O “Jogo das correspondências” consiste em fornecer pistas ao leitor a respeito do assunto a que se fará alusão posteriormente e proporcionar aos alunos a familiarização com textos jornalísticos, uma vez que as principais ideias afloram a partir das estratégias adotadas para ensinar e aprender a ler. Segundo Kleiman (2004, p. 27), um dos primeiros objetivos da aula deveria ser a familiarização com a forma do jornal e do texto jornalístico, “poder-se-ia focalizar a relação entre manchete, o resumo ou chamada e o texto propriamente dito dentro do jornal”, podendo com isso mostrar o papel da manchete em relação ao texto. Ainda

segundo a autora, com essa atividade é possível mostrar a relação entre o objetivo da leitura e as estratégias para abordar o texto. Assim, espera-se estimular o educando a fazer correlações entre o título do texto, o assunto e as diferentes linguagens presentes, bem como perceber as informações explícitas e implícitas no texto.

A referida atividade foi criada em uma plataforma gratuita, a *liveworksheets*, que possibilita a criação de atividades interativas também conhecidas como folhinhas digitais. Estas são compostas por seis títulos e seis textos, e cada texto trata do assunto destacado no título, porém eles foram colocados de forma aleatória para que o aluno possa perceber e encaixar o título no espaço adequado do texto correspondente. Para realizar essa tarefa, o discente deve ler o título presente na coluna I e relacioná-lo ao texto (imagem) com o assunto correspondente posto na coluna II; isso feito, deve clicar em cima do título e arrastar com o mouse ou com o dedo até o espaço do texto referente. Vejamos imagem da atividade na Figura 6.

**Figura 06:** “Jogo das correspondências”.

**Jogo das Correspondências**

Leia os textos da coluna I e relacione-os com as imagens ao lado.

Animais em extinção.			
Desmatamento na Amazônia: Justiça pede explicações ao governo.			
Na contramão do agronegócio, terras indígenas lideram preservação e reflorestamentos.			
O principal rio do Pantanal, neste ano, demonstrou o menor nível de água em quase cinco décadas.			
Em defesa do meio ambiente.			
Saldo de desflorestamento na Amazônia legal e queimadas no bioma amazônico.			

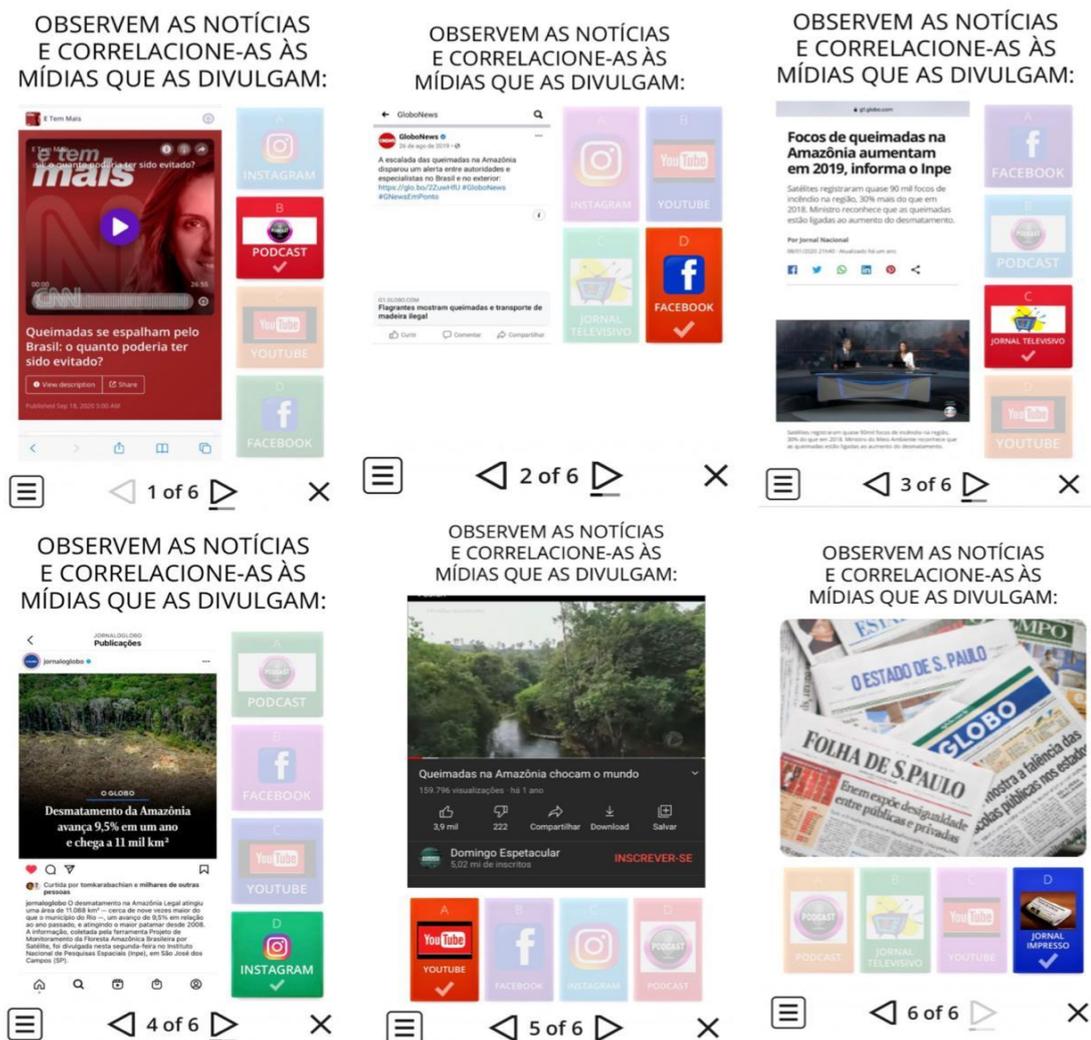
**LIVEWORKSHEET**

Fonte: Elaboração própria (2021).

### 3.8.2.2 Atividade 03: Notícias e mídias

“Notícias e mídias” é uma atividade que visa a fomentar o conhecimento dos alunos sobre a função social desempenhada pelas mídias e fazer perceber os meios pelos quais recebem as informações; ela foi elaborada na plataforma *Wordwall*, projetada para a criação de atividades personalizadas em modelo gamificado. Essa atividade é composta por seis manchetes de notícias e seis mídias em que são divulgadas. E o desafio proposto ao aluno é que ele observe a manchete e escolha entre as opções de mídias destacadas em que a notícia é divulgada. Para essa tarefa, utilizamos seis notícias retiradas de *podcast*, *Instagram*, televisão, *YouTube*, *Facebook* e jornais impressos e seis imagens das mídias em que essas notícias circulam, conforme veremos na Figura 7.

**Figura 07:** “Notícias e mídias”.



Fonte: Elaboração própria (2021).

No momento da realização dessa atividade, é importante abrir a discussão sobre os principais elementos que caracterizam o gênero notícia, mesmo que a dinamicidade dos gêneros permita que eles sejam instáveis, há aspectos que permanecem estáveis.

Além disso, é necessário explicar também como um texto desse gênero é organizado e como as informações se apresentam, uma vez que cada texto possui suas especificidades, como características, estilo, estrutura composicional e intencionalidade discursiva, visando a atender às necessidades de uma determinada esfera social. Como assinala Smith (1989, p. 61), “a importante função exercida por todas estas estruturas convencionais e características em benefício dos leitores, é enfatizada pelas crescentes evidências de que as estruturas são as bases para nossa compreensão dos textos”.

#### 3.8.2.3 Atividade 04: Quiz “Verdade ou *fake*?”

Essa atividade visa a trabalhar com a problemática das *fake news* que circundam o meio digital, uma vez que diariamente somos bombardeados por uma avalanche de informações pelas diversas mídias e nem sempre nos damos conta ou sabemos se elas são verdadeiras ou não. Dessa forma, o aluno é estimulado a refletir sobre duas situações: a primeira diz respeito ao que ele já sabe sobre o que está sendo posto e a segunda corresponde a uma tomada de decisão no sentido de certificar a veracidade das informações antes de compartilhá-las. Nesse momento, os educandos aprenderão, por meio da leitura de um texto e de um vídeo disponível no site, o que é *fake news* e como verificar se as informações que invadem os aparelhos digitais são verdadeiras ou são *fake news*.

O quiz “Verdade ou *fake*” foi elaborado no *Wordwall*, plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas em modelo gamificado, e permite uma interação de imagem, linguagem escrita e sons, ou seja, uma integração de recursos semiológicos importantes nas comunicações semiotizadas. O quiz caracteriza-se como um jogo, porém com propósitos educativos, sendo composto por dez manchetes de notícias a respeito das queimadas na Amazônia retiradas de sites que tratam do assunto para que o discente as leia e afirme se as manchetes tratam de notícias verdadeiras ou se são *fake news*. Vejamos a atividade conforme exposto na Figura 8.

Figura 08: Quiz “Verdade ou fake?”.

**Verdade ou Fake?**  
**Clique aqui e responda ao quiz**

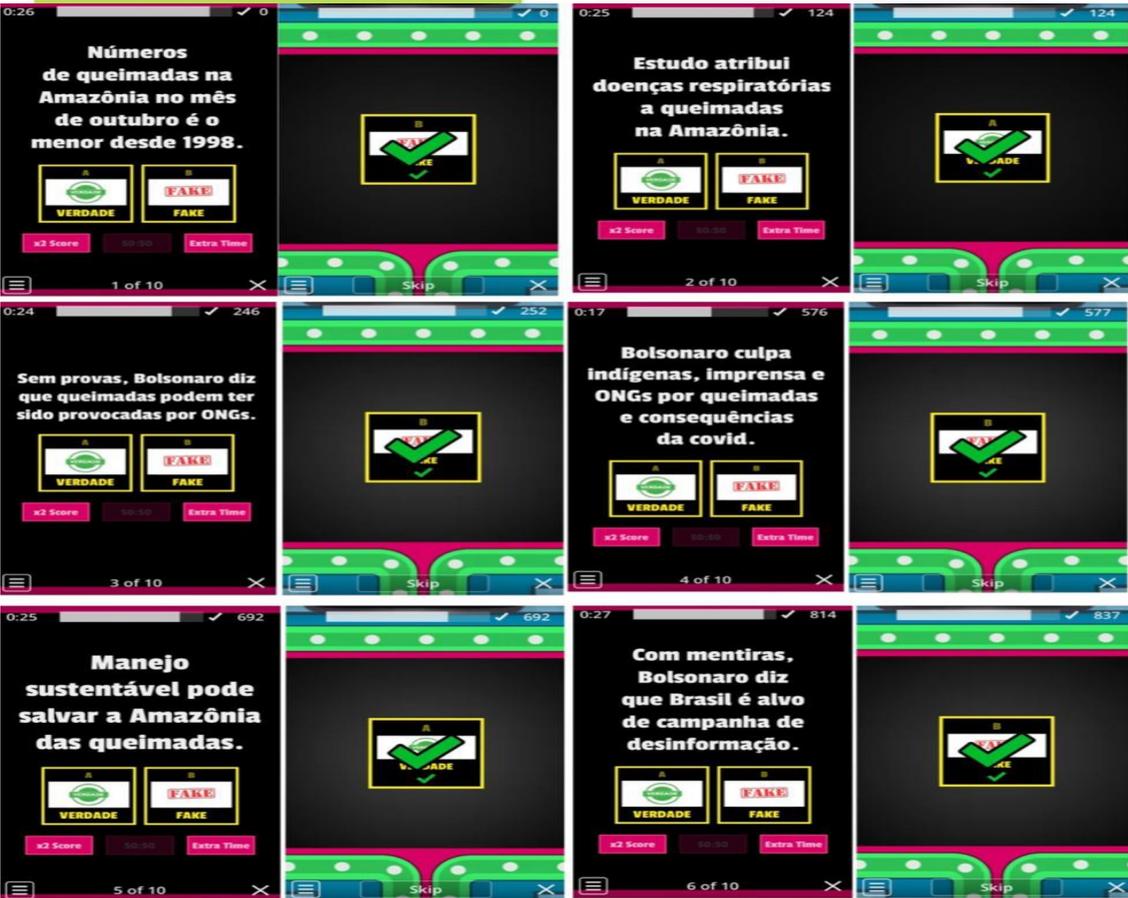


**Wordwall**

QUIS: Verdade ou Fake. Observe os títulos das notícias abaixo e responda se elas são verdadeiras ou se são fakes.

That's not me

Start



**Números de queimadas na Amazônia no mês de outubro é o menor desde 1998.**  
 VERDADE (Correct)

**Estudo atribui doenças respiratórias a queimadas na Amazônia.**  
 VERDADE (Correct)

**Sem provas, Bolsonaro diz que queimadas podem ter sido provocadas por ONGs.**  
 VERDADE (Correct)

**Bolsonaro culpa indígenas, imprensa e ONGs por queimadas e consequências da covid.**  
 VERDADE (Correct)

**Manejo sustentável pode salvar a Amazônia das queimadas.**  
 VERDADE (Correct)

**Com mentiras, Bolsonaro diz que Brasil é alvo de campanha de desinformação.**  
 VERDADE (Correct)



Fonte: Elaboração própria (2021).

Para responder ao quiz, primeiro os discentes (e navegadores) devem acessar a página da atividade, clicar no hiperlink e digitar o nome para começar a responder. Ao finalizar, o programa informa o tempo gasto por cada participante, o número de acertos, uma tabela de classificação, as respostas corretas e a opção de realizar a tarefa novamente. Nessa atividade, cada resposta correta vale 100 pontos, e ainda o aluno pode acrescentar ou diminuir a pontuação de acordo com os bônus ofertados. Caso o aluno clique na opção que acrescenta a pontuação, ele pode ganhar 50, 100 ou 200 pontos, mas também pode clicar na opção -50, -100 e -200 e diminuir a pontuação. Ganha o aluno que obtiver o maior número de pontos no menor espaço de tempo.

### 3.8.3 Etapa 03 – Mão na massa

Nesta etapa, é proposto o trabalho com práticas de leitura digital na perspectiva das premissas elencadas nesta pesquisa, dentre elas a de que o ato de ler é um processo complexo e individual que envolve vários fatores e, portanto, dependerá principalmente do conhecimento de mundo de cada leitor sobre o assunto que vai ler. Nesse sentido, entendemos que esse processo não acontece de forma natural, precisa ser ensinado aos alunos para que eles se tornem leitores críticos em todas as situações que demandarem deles o domínio da leitura. Com o intuito de contribuir com o ensino da leitura e tornar a aprendizagem mais fácil, aplicaremos atividades de leitura que tomarão como base as estratégias incentivadas **ANTES, DURANTE e DEPOIS** da leitura, (grifos nossos).

Para tanto, três atividades serão delegadas para trabalhar *antes* da leitura propriamente dita no site, uma cruzadinha, o jogo “Adivinha o que é, o que é?” E uma sopa de palavras. Para trabalhar *durante* a leitura, proporemos duas atividades: a leitura coletiva e a leitura silenciosa. Já para o trabalho *depois* da leitura, propomos um questionário e um mapa textual. É válido lembrar que no final do primeiro momento, *antes* da leitura, será aplicado um teste sondagem para verificar a quais estratégias os alunos recorrem para fazer previsões e hipóteses. No final do momento *depois* da leitura, também será aplicado um teste final para analisar como os alunos agiram para compreender o texto. Para essa etapa serão reservadas nove (09) aulas.



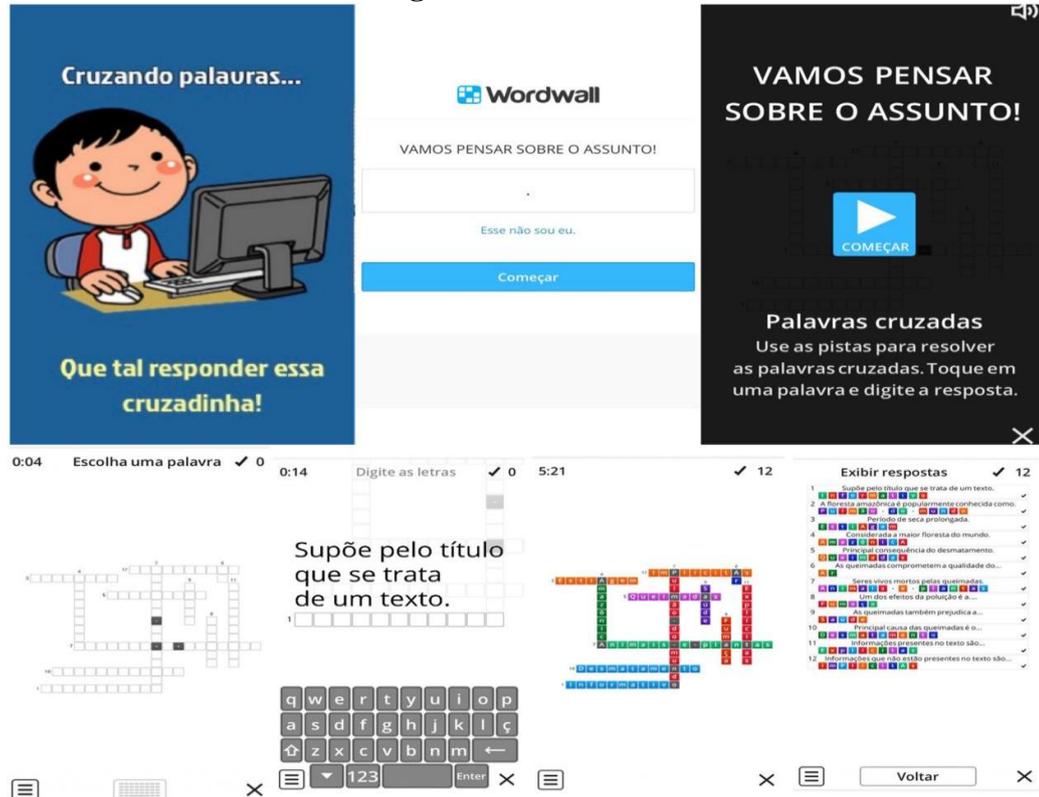
Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/512425263831478268/>.

As atividades sugeridas nesse momento visam a contribuir com os alunos na definição de objetivos para a leitura, na ativação do conhecimento prévio, no estabelecimento de previsões e na formulação de perguntas sobre o texto que posteriormente eles vão ler. Para Kleiman (2004), é importante mobilizar o conhecimento semântico, pragmático e enciclopédico para a compreensão, visto que, quando o professor não ajuda o aluno nesse processo, este fica comprometido. Isso posto, trabalharemos o momento *antes* da leitura com três atividades, como já dito: uma cruzadinha, uma adivinha o que é, o que é? e uma sopa de palavras. Após concluir as atividades desse momento, proporemos a aplicação de um teste de sondagem para verificar por meio das respostas como os educandos agem para compreender um texto. Seguem as descrições das atividades.

#### 3.8.3.1 Atividade 05: Cruzadinha

A cruzadinha é uma atividade dinâmica que desperta nos educandos a curiosidade para decifrar as pistas implicadas nas perguntas a que eles devem responder para conseguir preenchê-la, sem contar na euforia provocada pelo desejo de completar primeiro.

Figura 09: Cruzadinha.



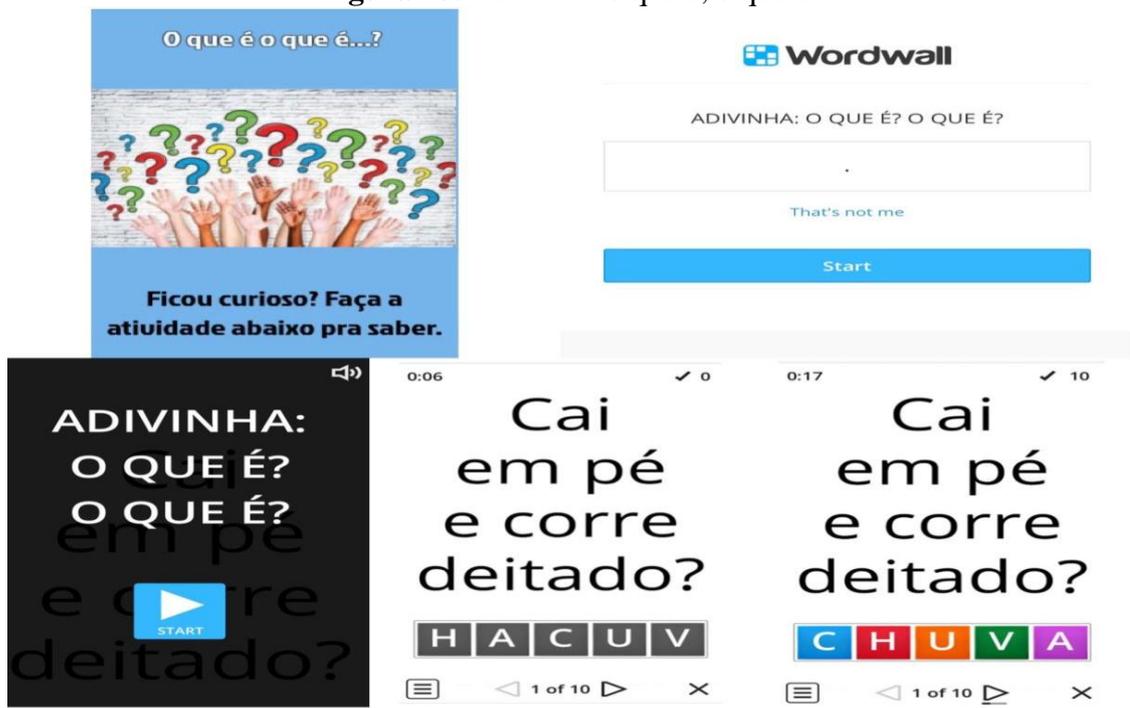
Fonte: Elaboração própria (2021).

A Figura 9 exibe os procedimentos para responder à cruzadinha no site “*Leituron-line*”. Essa atividade é composta por doze perguntas referentes à questão das queimadas na Amazônia, de tipos textuais e de informações explícitas e implícitas. As palavras estão organizadas tanto na horizontal como na vertical, sem palavras ao contrário. Alunos (e navegadores) devem acessar a página da cruzadinha no site e iniciar a atividade, precisando digitar o nome e começar a responder. Para isso, é necessário clicar no hiperlink iniciar e em seguida em cima do número que deseja completar, sendo de 1 a 12. Ao finalizar, a plataforma informa o tempo de duração que cada participante gastou para responder, o número de acertos, uma tabela de classificação, as respostas corretas e a opção de realizar a tarefa novamente. Essa atividade foi criada na plataforma *Wordwall*, projetada para a criação de atividades personalizadas em modelo gamificado.

### 3.8.3.2 Atividade 06: Adivinha: o que é, o que é?

Essa atividade faz com que o aluno aprenda brincando, visto que apresenta características de jogos por utilizar a lógica dos games aplicável em situações que não se restringem ao entretenimento, mas sim aos propósitos de ensino e aprendizagem dos alunos. Essa tarefa exige pensamento rápido e tomada de decisão, de modo que o educando aciona o seu conhecimento de mundo para responder acerca do que está sendo perguntado. Conforme Kleiman (2004), acionar o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto ajuda-o na elaboração de hipóteses, visto que, quanto mais ele souber sobre o assunto, mais seguras serão suas predições.

**Figura 10:** Adivinha: o que é, o que é?



Fonte: Elaboração própria (2021)

Conforme vemos na Figura 10, a adivinha foi elaborada na plataforma *Wordwall*, projetada para a criação de atividades personalizadas em modelo gamificado, e é composta por dez perguntas (adivinhas) que foram retiradas de sites da internet e adaptadas de modo a contemplar o assunto que será discutido no texto que os alunos (e navegadores) vão ler no momento seguinte, *durante* a leitura. É importante destacar que, ao começar a responder à adivinha, o aluno (navegador) vai se deparar com a pergunta e com a resposta que aparecem embaralhadas, então deve tentar descobrir qual é a resposta e colocar as letras na ordem correta para formar a palavra que corresponde à resposta. O objetivo dessa atividade é ampliar

o repertório linguístico e cultural dos discentes para que, durante a leitura, eles já tenham bagagem e conhecimento que tornem a compreensão mais fácil.

Para responder à adivinha, os alunos vão acessar a página das atividades antes da leitura e clicar no hiperlink da adivinha e serão encaminhados para a página da atividade, onde vão digitar o nome e clicar na opção *start* (em português significa começar) para iniciar a tarefa. Cabe ressaltar que essa plataforma apresenta alguns nomes em inglês por ser pouco utilizada no Brasil. Nesse momento, os alunos serão orientados a ler apenas o título do texto “Queimadas na Amazônia em 2019 seguem o rastro do desmatamento”, retirado do site do Ipam, e em seguida começar a responder (ver todas as questões dessa atividade no Apêndice III).

### 3.8.3.3 Atividade 07: Sopa de palavras

Pretende-se com essa atividade ativar o conhecimento de mundo do aluno a respeito do assunto do texto, fazendo-o refletir a partir do título sobre os diversos pontos que devem ser tratados, bem como sobre o que ele já sabe e o que ainda não sabe sobre a temática em discussão. Isso contribui para que o discente realize previsões e formule hipóteses sobre o que o texto tratará. Com essa atividade, o discente será instigado a pensar em possíveis palavras ou expressões que aparecerão no texto. Como salienta Kleiman (2004), determinadas palavras são predizíveis pelo assunto, por isso criar situações para ajudar o aluno a prever, por meio de atividades prévias à leitura com palavras-chave, garante que, quando eles as encontrarem no texto, no momento posterior, durante a leitura, as reconhecem de forma mais rápida. Nesse sentido, não reduziremos a aula de leitura a uma conversa motivadora sobre o assunto do texto e nem à exploração de temas.

A “Sopa de palavras” foi criada na plataforma gratuita *liveworksheets*, que possibilita a criação de atividades interativas, também conhecidas como folhinhas digitais. Essa atividade contém 12 palavras dispostas na horizontal e na vertical e organizadas na ordem correta das palavras e no sentido contrário. Para realizar a tarefa, o aluno (e navegador) deve acessar o site e a página das atividades antes da leitura, clicar no link da sopa de palavras e então será encaminhado para a subpágina da tarefa. Na sopa de palavras, os alunos (navegadores) devem procurar as palavras expostas na parte inferior da atividade e, à medida que forem encontrando, devem tocar na primeira letra da palavra e arrastar até formar a palavra completa.

Assim, após a leitura do título do texto, os discentes devem procurar na sopa de palavras, conforme a Figura 11, palavras que devem aparecer no texto com maior frequência.

**Figura 11:** “Sopa de palavras”.

**SOPA DE PALAVRAS**

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, sem palavras ao contrário.

O	E	R	R	T	U	N	I	T	U	E	T	P	A	D	L	O	H	E	H	T	C
O	W	H	R	R	N	O	E	L	N	R	A	T	E	D	L	E	D	A	P	R	A
L	T	T	G	R	I	N	E	W	I	H	R	S	R	E	E	W	U	F	E	I	C
H	L	E	T	E	E	S	A	C	O	I	M	A	C	T	H	S	L	O	C	O	Q
U	S	Y	G	E	B	T	A	O	E	A	M	B	I	E	N	T	E	N	H	E	U
L	O	N	A	H	L	R	R	A	T	G	D	N	C	S	O	N	H	C	E	S	E
F	S	O	P	I	N	I	N	A	M	A	Z	Ô	N	I	A	H	H	R	A	S	I
U	T	T	R	T	D	J	M	A	O	T	C	G	M	L	G	H	N	S	I	F	M
M	O	T	O	A	T	E	F	O	F	E	A	O	R	F	L	O	R	E	S	T	A
A	A	T	P	I	N	C	Ê	N	D	I	O	Q	S	V	R	S	I	B	W	E	D
Ç	W	E	E	T	A	A	E	O	O	P	N	R	A	H	T	G	C	Y	F	F	A
A	A	E	O	R	E	L	I	R	H	C	L	I	M	A	D	E	A	L	O	R	Y
H	Y	I	E	T	N	E	O	T	N	T	D	C	S	D	H	E	L	G	T	O	P
N	N	S	T	T	H	I	N	A	T	L	A	H	R	I	D	A	O	I	F	S	I
O	G	E	I	E	E	T	T	K	P	I	S	S	E	W	L	N	R	E	M	E	R
T	T	D	U	T	I	H	I	O	N	N	S	H	E	P	C	S	N	O	W	Y	R

AMAZÔNIA  
AMBIENTE  
AR

CALOR  
CLIMA  
DESMATAMENTO

FLORESTA  
FOGO  
FUMAÇA

INCÊNDIO  
QUEIMADA  
SECA

Fonte: Elaboração própria (2021).

Kleiman (2004, p. 36) salienta que “o professor que ajuda o aluno a prever e predizer focalizando, mediante diversas abordagens e atividades prévias à leitura, as palavras-chaves no texto, garantem que, quando o aluno as encontrar, seja capaz de reconhecê-las rápida ou até intensamente”. Em consonância com esse entendimento, Araújo (2009, p. 6) assinala que “o reconhecimento do vocabulário de um texto é uma condição necessária para que haja a compreensão. Trabalhar com reconhecimento de palavras implica realizar um trabalho efetivo que possibilite ao aluno resolver algumas dificuldades quanto ao vocabulário de um texto”.

3.8.3.4 Atividade 08: Teste sondagem

Como propomos uma asserção a partir do entendimento de que compreender não é encontrar informações (respostas), mas perceber o posicionamento dos educandos de modo a notar a quais estratégias eles recorrem para chegar à compreensão de um texto, faz-se necessário aplicar um teste de sondagem para verificar, a partir das respostas dos alunos, a quais estratégias eles recorreram para ativar o conhecimento prévio, definir objetivos, estabelecer previsões e formular perguntas. Esse procedimento pode alertar de maneira concreta se as atividades pedagógicas trabalhadas ajudaram o aluno a compreender ou se estão inibindo o desenvolvimento de estratégias adequadas para a compreensão dele. Elas podem ainda denunciar possíveis obstáculos dificultadores do processamento da informação.

O teste sondagem comporta 13 questões a respeito dos procedimentos adotados pelos discentes para ativar o conhecimento prévio, estabelecer objetivos para a leitura e formular hipóteses. Essa atividade foi elaborada em duas versões, uma para o aluno e outra para o professor. A versão do aluno foi criada no *Google Docs* e a do professor, na plataforma gratuita *liveworksheets*, disponível na internet para criação de atividades interativas, também conhecidas como folhinhas digitais. A partir da análise das respostas dos alunos às perguntas do teste, o professor poderá dar continuidade à aplicação da proposta de intervenção ou diagnosticar que será preciso reforçar o trabalho com o ensino das estratégias, uma vez que elas são imprescindíveis para potencializar a compreensão. Vejamos parte do teste sondagem nas duas versões na Figura 12 (ver teste completo no Apêndice IV).

**Figura 12:** Teste sondagem.

**Caro estudante, antes de iniciar a leitura de um texto é relevante que defina os objetivos de leitura de modo a refletir sobre os motivos que os fez lê-lo. Nesse sentido é importante que você responda as seguintes questões.**



Estudante ✓      Professor(a) @

**TESTE SONDAAGEM**

PROFESSORA: MARIA JOSÉ BARRETO DE SANTANA  
\*Obrigatório

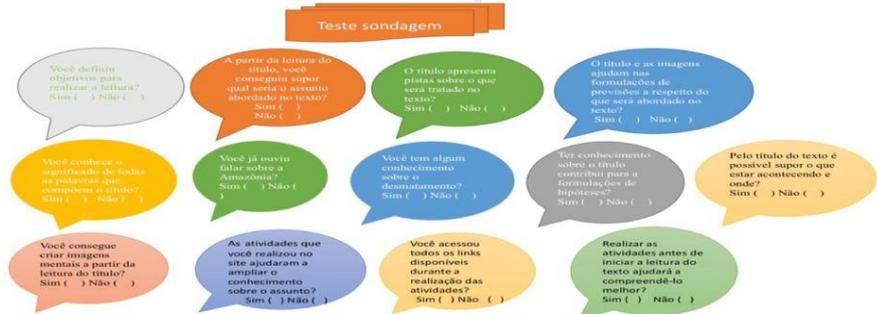
Nome do aluno: \*

Sua resposta

1ª- Você definiu objetivos para realizar a leitura? \*

SIM  
 NÃO

**Teste sondagem**



Fonte: Elaboração própria (2021).



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/512425263831478268>.

Algumas estratégias fomentam a compreensão, pois aparelham o leitor de procedimentos que o fazem compreender um texto. É durante a leitura que o leitor lança mão de vários recursos para construir uma interpretação aceitável; sendo assim, é o momento que exige mais esforço do leitor, uma vez que ele deve perceber se está compreendendo ou não o texto, como também ser capaz de tomar decisões para resolver possíveis problemas que o levam à incompreensão. Assim, a fim de levar o aluno a construir interpretações que atendam aos objetivos por ele definidos, propomos para o momento *durante* a leitura duas atividades: leitura coletiva e leitura silenciosa.

#### 3.8.3.5 Atividade 09: Leitura coletiva

A aprendizagem em pares amplia o leque de oportunidades para a aprendizagem dos alunos, assim a leitura coletiva contribui, principalmente, para que o leitor inexperiente compreenda o texto, pois é na conversa sobre os vários aspectos do texto que pontos que passaram despercebidos tornam-se visíveis para o leitor, porém, como afirma Kleiman (2004), não é qualquer conversa sobre o texto que ajudará o aluno a compreendê-lo. Para a autora, a aprendizagem se constrói na interação entre os sujeitos que têm objetivos semelhantes, e é na prática comunicativa com professores e alunos que deverá ser criado o contexto para que estes entendam o que estão lendo. Pensando nisso, sugerimos trabalhar com a leitura coletiva como uma prática de função social imprescindível na formação do leitor crítico, de modo que esse momento se torne uma oportunidade para que os discentes aprendam a usar estratégias para compreender o texto e atuem de forma ativa e participativa durante o processo de leitura.

Para esse momento, recomendamos que a turma acesse o site “*Leituron-line*” e clique no link leitura coletiva, a partir do qual vai se deparar com a notícia “Queimadas na Amazônia

em 2019 seguem o rastro do desmatamento”, retirada do site do Ipam, para que seja iniciada a leitura coletiva ora mediada pelo professor, ora pelos alunos, de forma que todos sejam envolvidos no processo. Durante o ato da leitura, o professor deverá instigar os alunos a exporem por meio de relatos orais interpretações sobre o texto, esclarecer dúvidas e apresentar resumos, checar as hipóteses realizadas, assim construirão a compreensão conjuntamente.

**Figura 13:** Subpágina do texto.



### **Queimadas na Amazônia em 2019 seguem o rastro do desmatamento.**



O número de focos de calor registrados na Amazônia já é 60% mais alto do que o registrado nos três anos anteriores. O pico tem relação com o desmatamento, e não com uma seca mais forte como poderia se supor, segundo nota técnica sobre a atual temporada de queimadas que o IPAM (Instituto de Pesquisas Ambientais da Amazônia) divulga hoje. [Confira a nota técnica na íntegra.](#)

De 1º de janeiro a 14 de agosto, 32.728 focos foram registrados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) no bioma. Uma das hipóteses para explicar a alta em 2019 seria uma estiagem intensa, como registrada em 2016. Mas ela não se confirmou: apesar da seca, há mais umidade na Amazônia hoje do que havia nos últimos três anos.

Se a seca não explica as queimadas atuais, a retomada da derrubada da floresta faz isso. O fogo é normalmente usado para limpar o terreno depois do desmatamento, e a relação entre os dois fatores é positiva em uma análise entre os focos de calor e o registro de derrubada feito pelo Sistema de Alertas de Desmatamento (SAD). [Veja mais.](#)

“Não há fogo natural na Amazônia. O que há são pessoas que praticam queimadas, que podem piorar e virar incêndios na temporada de seca”, explica a diretora de Ciência do IPAM, Ane Alencar, uma das autoras da nota. “Mesmo em uma estiagem menos intensa do que em 2016, quando sofremos com um El Niño muito forte, o risco do fogo escapar é alto.”

A fumaça desencadeia uma série de problemas respiratórios em quem mora na região, o que gera ainda gastos com saúde pública e prejuízos econômicos pela ausência de funcionários. No Acre, que a nota destaca como exemplo, os satélites já registraram 1.790 focos de calor, número 57% mais alto do que em 2018 e 23% mais alto do que em 2016, com cidades respirando uma quantidade de material particulado muito acima do que é recomendado pela Organização Mundial de Saúde.

“As consequências para a população são imensas. A poluição do ar causa doenças e o impacto econômico pode ser alto”, diz o pesquisador sênior do IPAM Paulo Moutinho. “Combater o desmatamento, que é um vetor das queimadas, e desestimular o uso do fogo para limpar o terreno são fundamentais para garantir a saúde das pessoas e das florestas.” [Dúvidas acesse dicionário on-line.](#)

<https://ipam.org.br/queimadas-na-amazonia-em-2019-seguem-o-rastro-do-desmatamento/>

**RELEIA-O SILENCIOSAMENTE!**

[Leia mais...](#) [Leia mais ainda...](#)

Fonte: Elaboração própria (2021).

Na subpágina do texto, na Figura 13, os educandos (e navegadores) vão realizar a leitura coletiva e silenciosa; como vimos, a proposta parte da perspectiva da leitura do hipertexto online, que possibilita simultaneamente outras opções de leitura através de vários hiperlinks lincados ao texto. As hiperligações existentes no texto destacado levam a outros materiais que permitem aos alunos (e navegadores) conhecerem a Amazônia por meio do vídeo “Amazônia Adentro”, acessarem a ficha técnica apresentada pelo Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia sobre a situação das queimadas na Amazônia, assistirem a uma notícia televisiva exibida pelo Jornal Nacional sobre o aumento das queimadas na Amazônia, conhecerem o Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM) fonte de onde o texto foi retirado, além de acessarem o dicionário online, caso tenham necessidade, e lerem mais dois textos com notícias sobre o assunto em discussão, compreendendo, enfim, uma prática de leitura hipertextualizada. Para Xavier (2010, p. 214), “A fusão dos diversos recursos das várias linguagens em uma só tela de computador acessíveis e utilizáveis simultaneamente em um mesmo ato de leitura provoca um construtivo, embora volumoso, impacto perceptual-cognitivo no processamento da leitura”.

Ainda segundo o autor, no ambiente do hipertexto o processo da leitura se viabiliza com maior totalidade, já que os aparatos midiáticos, se bem organizados, beneficia, mesmo que inconscientemente, o usuário. A convergência dessas interfaces contribuirá para facilitar a compreensão, ampliar o repertório linguístico e sociocultural do leitor sobre o assunto e aumentar as habilidades para analisar posições semelhantes e distintas sobre a mesma temática em mídias diferentes. De acordo com Coscarelli (2017, p. 68), para realizar uma leitura profunda, que leve realmente à aprendizagem, o leitor precisa ler várias abordagens da mesma situação, “assim como reconhecer e articular bem as concordâncias e as discrepâncias entre estas. [...] o acesso a esta diversidade de perspectivas é facilitado pela leitura de múltiplos textos”.

Como fora destacado nesta pesquisa, a pandemia do novo coronavírus inviabilizou a concretização da proposta de intervenção, fazendo com que centrássemos a atenção em elaborar uma proposta para ser trabalhada a posteriori tanto por nós idealizadores quanto por qualquer outro profissional da área. Dessa forma, indicamos ao professor que, após finalizar a leitura coletiva com a turma, organize um momento para gravar os alunos lendo o texto, seja por meio da *webcam* ou por meio de *podcasts*.

Sabe-se que o processo da leitura perpassa algumas etapas, desde a decifração, a automação até a atividade expressiva, no entanto nem sempre as práticas pedagógicas

conseguem alcançar todas, e, por consequência, temos alunos desestimulados e com baixa proficiência em leitura. Nesse sentido, o foco dessa atividade pauta-se no encorajamento dos alunos em buscar diferentes estratégias para desenvolverem uma rotina prazerosa de leitura.

A ideia é motivar os alunos a gravarem vídeos deles lendo. Para tanto, faz-se necessário montar uma equipe de produção, de forma que todos os educandos estejam envolvidos. Nesse momento, o professor deve conversar com eles para definir o papel que cada um desempenhará de acordo com as habilidades que dominam para a produção dos *podcasts*. Nessa ação, recomenda-se deixar os discentes à vontade para abusarem da criatividade e executarem a tarefa.

Percebe-se que trabalhar a leitura sob esse viés possibilita que o aluno saia da frente do impresso ou da tela e atue como protagonista da ação, pois ele decidirá seu roteiro de leitura e a forma de concretizar a atividade. Sem contar na possibilidade de realizar diversas leituras antes de gravar o vídeo, uma vez que essa atividade desperta a curiosidade do educando em pesquisar em diferentes fontes sobre o assunto; ele também pode ler o texto várias vezes para que a apreciação estética da linguagem saia de forma adequada ao contexto de produção exigido. Além disso, é possível acrescentar no momento da gravação dos vídeos imagens, sons e diversos outros recursos que o ambiente digital possibilita.

Essa atividade também permite que o aluno conheça recursos tecnológicos e os utilize na construção do próprio conhecimento, como dispõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma das dez competências, estabelecendo que o aluno deve “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimento, resolver problemas” (BRASIL, 2018, p. 9).

Após a gravação dos vídeos, eles serão disponibilizados no site “*Leituron-line*” para que os próprios alunos acessem e observem como atuaram bem, assim como para que todos que desejarem os utilizem como recurso nas aulas de leitura.

#### 3.8.3.6 Atividade 10: Leitura silenciosa

A leitura silenciosa tem a finalidade de propor ao discente um envolvimento maior com o texto de modo a promover uma leitura mais independente. Essa atividade demanda do leitor tomadas de decisão que levam à compreensão de como sublinhar as ideias principais do texto, destacar palavras e expressões que inibem a compreensão, reler um parágrafo, constatar

ou refutar as previsões feitas antes da leitura, entre outras ações que podem ser realizadas a depender da necessidade de cada leitor. Conforme Kleiman (2004), a referida atividade é importante tanto por parte do aluno quanto do professor, visto que cumpre com o objetivo de criar contextos de aprendizagem.

Ainda segundo a autora, a insistência em práticas de leitura com foco apenas na leitura em voz alta e a valorização da forma inibem o desenvolvimento de estratégias que facilitam a compreensão. Sob esse prisma, trabalharemos a leitura silenciosa como uma forma de criar contextos de aprendizagem e de potencializar as habilidades para ler de forma autônoma no ambiente digital.

A leitura silenciosa do hipertexto vai se construindo por meio do acesso aos hiperlinks, já que a “identidade do hipertexto virtual se dá na presença e utilização de seus constituintes internos: *os nós e links*. São eles que garantem a arquitetura textual” (CAVALCANTE, 2010, p. 202, grifos da autora). Quando o leitor recorre a esses recursos midiáticos, ele sinaliza que está tentando entender o texto, visto que, nesse tipo de leitura, é o leitor quem escolhe o que será lido, correndo o risco, é claro, de descobrir histórias interessantes ou perder tempo com coisas banais. Conforme a autora, “os links determinam o lugar da exterioridade textual, pois mostram o momento da relação do cotexto<sup>2</sup> com o contexto<sup>3</sup>. Explicitam virtualmente o processamento textual de forma a transformar os blocos informacionais em texto” (CAVALCANTE, 2010, p. 204). Desse modo, os links não são elementos neutros, mas sim instrumentos interpretativos que criam expectativas no leitor. É inegável que a arquitetura do hipertexto otimiza um ambiente de livre exposição, no entanto compete ao usuário fazer uso inteligente dele ou não.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/512425263831478268>.

---

<sup>2</sup> Compreende-se por cotexto as relações que os elementos linguísticos estabelecem dentro do texto de modo a contribuir para a produção de sentido.

<sup>3</sup> O entendimento do contexto aqui posto se refere à situação comunicativa, à cultura e ao conhecimento prévio.

A concretização prática das estratégias acontece, principalmente, durante a leitura, todavia também continuam sendo concretizadas após a leitura, como destaca Solé (1998, p. 161): “depois da leitura... continuar compreendendo e aprendendo”, se configurando com isso no resultado do processo da leitura. Nesse sentido, propomos para esse momento duas situações, a saber: um questionário e um mapa textual. Vejamos a seguir as atividades.

### 3.8.3.7 Atividade 11: Questionário

Iniciaremos a aula com a aplicação de um questionário cujas perguntas referem-se ao texto “Queimadas na Amazônia em 2019 seguem o rastro do desmatamento”, retirada do site do Instituto de Pesquisas Ambiental da Amazônia (IPAM). Essa atividade tem o objetivo de trabalhar com estratégias de leitura que auxiliam na compreensão textual, como comparar as informações, verificar as divergências, bem como analisar as ideias que aparecem com maior frequência no texto, além de destacar palavras de difícil compreensão, identificar as informações implícitas, perceber o propósito comunicativo, entre outras, pois “essas são estratégias que envolvem a articulação das informações dos diversos textos lidos, depreendendo as relações entre elas e integrando essas informações” (COSCARRELLI, 2017, p. 71).

O questionário foi elaborado na plataforma gratuita *liveworksheets*, disponível na internet para criação de atividades interativas, também conhecidas como folhinhas digitais. Essa atividade é composta por 14 questões referentes ao texto proposto para leitura coletiva e leitura silenciosa, assim, a partir das leituras, os alunos deverão responder às questões do questionário, conforme a Figura 14.

**Figura 14: Questionário.**

**Questionário**

Após realizar a leitura do texto, responda as questões que segue.

<p>O que o título e as imagens do texto sugerem?</p> <input style="width: 100%; height: 30px;" type="text"/>	<p>O que eu já sabia sobre o assunto do texto?</p> <input style="width: 100%; height: 30px;" type="text"/>	<p>Quais informações ampliaram os meus conhecimentos sobre o assunto?</p> <input style="width: 100%; height: 30px;" type="text"/>	
<p>Qual informação desconhecia totalmente?</p> <input style="width: 100%; height: 30px;" type="text"/>	<p>Qual é a ideia principal do texto?</p> <input style="width: 100%; height: 30px;" type="text"/>	<p>Quais palavras desconhecia?</p> <input style="width: 100%; height: 30px;" type="text"/>	
<p>Descreva algumas informações implícitas (não estão escritas) no texto.</p> <input style="width: 100%; height: 30px;" type="text"/>	<p>Destaque as vozes presentes no texto.</p> <input style="width: 100%; height: 30px;" type="text"/>	<p>As impressões que tidas a respeito do texto se concretizaram.</p> <input style="width: 100%; height: 30px;" type="text"/>	<p>O que surpreendeu no texto?</p> <input style="width: 100%; height: 30px;" type="text"/>
<p>Em quais palavras você parou quando estava lendo o texto.</p> <input style="width: 100%; height: 30px;" type="text"/>	<p>Qual fato desencadeou a notícia.</p> <input style="width: 100%; height: 30px;" type="text"/>	<p>Quais recursos foram empregados para garantir o efeito de veracidade e credibilidade dos fatos.</p> <input style="width: 100%; height: 30px;" type="text"/>	<p>Descreva o propósito comunicativo do texto.</p> <input style="width: 100%; height: 30px;" type="text"/>

**Finish!!**

Fonte: Elaboração própria (2021).

### 3.8.3.8: Atividade 12: Mapa textual

O mapa textual consiste em avaliar o nível de compreensão dos educandos. Assim, eles realizarão todos os procedimentos de forma individual, sem o auxílio nem do professor, nem dos colegas, a fim de analisar se eles aprenderam a compreender textos no ambiente digital e se sabem fazer uso dos recursos tecnológicos tanto para realizar atividades

educacionais quanto para qualquer outra prática social do cotidiano. Essa atividade, conhecida como mapa textual, tem como objetivo verificar se os alunos compreenderam o texto, uma vez que eles devem preencher os espaços com as indicações sugeridas, de modo a constituir um mapa (resumo) sobre os principais fatos apresentados e os elementos que atendem ao gênero textual em questão; além do mais, para executar essa atividade, é necessário que eles dominem as habilidades exigidas pelo espaço da internet que foram ensinadas durante a aplicação da proposta interventiva.

O mapa textual foi criado na plataforma gratuita *liveworksheets*, disponível na internet para criação de atividades interativas, também conhecidas como folhinhas digitais. Ele é composto por nove tópicos referentes à estrutura do texto do gênero notícias e ao texto trabalhado nas aulas anteriores, assim sendo os alunos devem escrever as respostas nos espaços indicados. As informações obtidas com essa avaliação serão imprescindíveis para concluir a eficácia da proposta de intervenção e do site, visto que, ao finalizar a execução das atividades, espera-se que os alunos compreendam os textos que leem e, por consequência, executem a atividade com êxito. Entendemos a atividade de compreensão como um processo de produção de sentido e não um ato de identificação de informações; como destaca Marcuschi (2011, p. 90), essa é uma “construção de sentidos com base em atividades inferenciais”. Além disso, esperamos que os discentes também saibam utilizar as ferramentas digitais em benefício da própria aprendizagem. Após a leitura do texto, os alunos devem preencher o mapa textual, conforme a Figura 15.

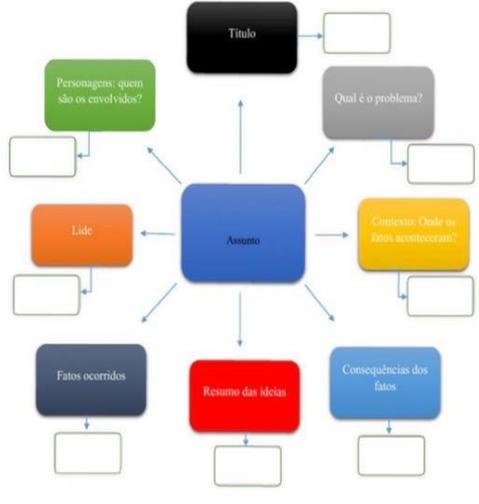
**Figura 15:** Mapa textual.

Você sabe o que é um mapa textual? Clique na imagem abaixo e construa o seu próprio.



### MAPA TEXTUAL

Leia o texto e complete o mapa textual abaixo:



Fonte: Elaboração própria (2020).



Finish!!

Fonte: Elaboração própria (2021).

### 3.8.3.9: Atividade 13: Teste final

Após o momento da leitura, os alunos devem estar cientes de alguns aspectos referentes ao processo da compreensão dos hipertextos online. Desse modo, esse teste foi elaborado em duas versões: uma para o aluno e outra para o professor. A versão do aluno foi elaborada na plataforma *Google Docs* e a do professor, na plataforma gratuita *liveworksheets*, disponível na internet para criação de atividades interativas, também conhecidas como folhinhas digitais. Veremos na figura 16 parte das duas versões do teste (ver teste completo no Apêndice V).



Marcuschi (2017, p. 185, grifos do autor), “no hipertexto, *o centro da coerência passa para o navegador, pois é com ele que está o mouse*”.

Assim como na leitura do texto impresso, a compreensão dos hipertextos online será construída sempre no processo da leitura. Isso posto, pretendemos verificar como os alunos procedem para compreender o texto, ou seja, a quais estratégias cognitivas e metacognitivas eles recorrem para chegar à compreensão, e isso por meio da aplicação de um teste para que eles respondam. E, a partir das respostas, o professor vai ter um panorama de como os educandos agiram para realizar a tarefa da compreensão textual. Além de perguntas referentes aos procedimentos realizados pelos educandos para compreenderem os textos digitais, serão postos também questionamentos acerca das estratégias de ensino trabalhadas pela professora para facilitar a compreensão.

As informações obtidas com essa tarefa final permitirão ao professor perceber também se os discentes melhoraram o rendimento no que se refere às questões que envolvem o processo da leitura. Além disso, permitirá também averiguar se o site “*Leituron-line*” consegue atender aos objetivos para os quais foi elaborado.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Haja vista a importância do domínio da leitura, esta pesquisa surgiu da necessidade de diminuir as discrepâncias existentes entre as práticas pedagógicas adotadas pela escola para ensinar aos discentes a compreenderem textos e as novas formas oriundas das inovações tecnológicas adotadas pelos estudantes para realizarem essa tarefa. Em face do exposto, propusemos desenvolver uma proposta pedagógica para trabalhar a leitura de textos do gênero notícia em ambientes digitais e levantar as estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas adotadas pelos alunos, no momento da leitura, para compreender os hipertextos. Por esse olhar, partimos da premissa de que assim como no texto impresso, é preciso o ensino explícito de estratégias de leitura para a compreensão de textos na tela.

Nesse sentido, se fez necessário buscar compreender como ocorre a leitura do no hipertexto e qual o perfil do leitor imersivo, visto que, o hipertexto apresenta um conjunto de possibilidades promissoras para o contexto pedagógico, pois sua estrutura hipertextual permite que o educando faça adequações de acordo com suas necessidades específicas. Desse modo, é relevante destacar que as inovações tecnológicas estabelecem, como necessária, a aprendizagem dessa nova forma de ler e escrever na tela já que mais cedo ou mais tarde teremos que dominá-la.

Sendo assim, elaboramos uma proposta pedagógica para ensinar aos alunos a lerem com criticidade hipertextos eletrônicos e, simultaneamente, lhes oportunizar contextos de letramentos digitais por meio de práticas de leitura de textos do gênero notícia, pois, como salienta Kleiman (2004), o texto é o ponto de partida e de chegada no processo de aprendizagem da linguagem. Para tanto, serão utilizadas mídias como o site “*Leituron-line*”, elaborado para essa finalidade, e os aparelhos tecnológicos celulares, computadores, tablet e notebook, visando, com isso, a potencializar as habilidades e competências de leitura dos educandos em ambientes digitais.

Isso posto, buscamos com essa proposta incorporar novos saberes e novas formas de conhecer, de modo a possibilitar situações a que o educando recorre para facilitar sua aprendizagem. Esperamos fortalecer a visão política e cultural desses sujeitos sem perder de vista as diversas questões que estão implicadas nessa discussão, principalmente a de que é necessário que professores e alunos tenham condições político-pedagógicas para o exercício da arte de ensinar e aprender. Procuramos, neste trabalho, o equilíbrio para não cairmos no alarmismo ou otimismo exagerado dos que veem as novidades como salvadoras do mundo sem as submeterem a nenhuma reflexão.

Assim, esperamos que, com a realização desta pesquisa e com a elaboração da proposta de intervenção, que será aplicada posteriormente, os alunos envolvidos ampliem as habilidades e competências para ler textos digitais e navegar no espaço cibernético, pois elas são necessárias para que se tornem leitores proficientes e letrados digitais. Além disso, almejamos que os estudantes, ao realizarem as leituras, saibam comparar as informações, observar os diferentes pontos de vista, perceber o que é mais recorrente nos textos, verificar a veracidade das informações, enfim, lancem mão de estratégias que auxiliam na compreensão dos textos e que se tornem capazes de, ao realizar as leituras, conseguir atribuir sentido ao texto.

Esta pesquisa contribuirá ainda com a comunidade escolar no sentido de que os alunos poderão melhorar a proficiência em leitura e em diversas outras habilidades, adquirindo sucesso tanto na vida escolar quanto no exercício da cidadania. Ademais, almejamos despertar nos professores o interesse de ensinar aos alunos estratégias para lerem textos em ambientes digitais, de modo a tornarem as aulas de Língua Portuguesa, especialmente as destinadas às leituras de textos, menos enfadonhas e mais significativas. Quanto ao Produto Educacional, o site “*Leituron-line*” aqui produzido ficará disponível na internet para que outros profissionais da área possam acessá-lo e fazer uso inteligente das atividades propostas, adequando-as à realidade da escola.

Em síntese, a proposta pedagógica aqui apresentada oferece aos estudantes contextos concretos de aprendizagem de leitura de textos digitais e de letramentos múltiplos, de modo a contemplar a formação do leitor autônomo, artifício imprescindível para a exploração das diversas possibilidades oferecidas pelo hipertexto. E também vale apontar que trabalhar com essa realidade textual demanda de nós alguns princípios adotados para ensinar no texto impresso, entre eles, o de que os educandos interagem com o texto a partir de práticas vivenciadas em contextos sociais reais e que a viabilidade dessa interação depende da adequação dos textos aos contextos de uso dos interlocutores.

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. **Gênero jornalístico**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, D. A. Leitura de textos eletrônicos: diagnosticando estratégias de compreensão. In: TOMITCH, B. M. (Org.). **Aspecto cognitivo e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008. p. 193-209.

ARAÚJO, N. M. S; FILHO, V. C. **Objetos de aprendizagem para o ensino de leitura**: uma proposta de trabalho com língua portuguesa. Universidade Estadual do Ceará/Ágora – Cooperativa de Profissionais em Educação. 2009

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BUENO, L. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

BUZATO, M. E. K. **Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital**. IEL/UNICAMP, março de 2006. Mimeo. Disponível em: [https://www.academia.edu/1540437/Letramentos\\_Digitais\\_e\\_Forma%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Professores](https://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores). Acesso em: 25 jun. 2020.

CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 198-206.

CAPES. **Portal de Periódicos da Capes**. 2012. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Criterios\\_APCNs\\_Ensino.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Criterios_APCNs_Ensino.pdf). Acesso em: 1 mar. 2020.

CARTA CAPITAL. **Queimadas cresceram 30% na Amazônia em 2019, diz Inpe**. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sustentabilidade/queimadas-cresceram-30-na-amazonia-em-2019-diz-inpe/>. Acesso em: 30 maio 2020.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia. M. L. Morreto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COELHO, N. N. **Literatura e leitura em tempos de internet**. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50381/544912009>. Acesso em: 5 maio 2020.

COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Caele; Autêntica Editora, 2017.

COSCARELLI, C. V. A leitura em muitas fontes: um processo investigativo. **ETR**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 67-79, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/5897/4411>. Acesso em: 26 jun. 2020.

COSCARELLI, C. V. Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. In: GUIMARÃES, Â. de M. (Ed.). **Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Belo Horizonte: DCC/UFMG, 1996. p. 449-456.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. In: **Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

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

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educ. Rev.** [online], v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010.

G1. **Focos de queimadas na Amazônia são quase 20 mil em setembro, segundo o Inpe**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/09/02/balanco-das-queimadas-na-amazonia-em-setembro-segundo-o-inpe.ghtml>. Acesso em: 30 maio 2020.

GOMES, C. M. S. **Didática on-line**: letramentos, narrativas e materiais. Maceió: EDUFAL, 2017.

IPAM AMAZÔNIA. **Queimadas na Amazônia em 2019 seguem o rastro do desmatamento**. 2019. Disponível em: <https://ipam.org.br/queimadas-na-amazonia-em-2019-seguem-o-rastro-do-desmatamento/>. Acesso em: 30 maio 2020.

KLEIMAN, Â. **Oficina de Leitura**: Teoria e Práticas. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006

LEFFA, V. J. Perspectiva no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Editora 34 Ltda 1999.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. v. 11. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 89-103.

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

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentidos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, E. Ana. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Caele; Autêntica Editora, 2017.

MOREIRA, C. M. **Estratégias de aquisição da leitura**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

NOVA ESCOLA. **Sites para baixar livros grátis**. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/140/sites-para-baixar-livros-gratis>. Acesso em: 20 jun. 2020.

OKADA, A. Ambientes virtuais de aprendizagem aberta: bases para uma nova tendência. **Revista digital de tecnologias cognitivas**, n. 3, p. 20-35, 2010.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-54.

ROMANCINI, R. **O que é afinal letramento digital?**. Plataforma do letramento. 2014. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHMAR-DOBLER, E. Reading on the Internet: The Link between Literacy and Technology. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 47, n. 1, p. 80-85, 2003. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/97421/>. Acesso em: 5 jul. 2020.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SOBRAL, D. A. P. da S. A urgência do ensino da leitura nas aulas de língua portuguesa. In: GOMES, C. M. et al. (Orgs.). **Práticas de ensino de língua portuguesa e leitura literária**. Aracaju: Criação Editora Letras, 2018. p. 177-188.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VEJA. **Queimadas na Amazônia e o aumento do desmatamento**. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/impacto/queimadas-na-amazonia-e-o-aumento-do-desmatamento/>. Acesso em: 30 maio 2020.

XAVIER, A. C. dos S. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista Contexto Linguístico**, v. 7, p. 42-61, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004>. Acesso em: 10 maio 2019.

XAVIER, A. C. dos S. **Letramento Digital e Ensino**. 2007. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento>. Acesso em: 01 jun. 2020.

XAVIER, A. C. dos S. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

**APÊNDICE I**– Questionário para alunos sobre as estratégias de leitura utilizadas por eles para compreender textos.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE**  
**(PROFLETRAS)**  
**UNIDADE DE ITABAIANA**

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE RIBEIRÓPOLIS-SE SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA UTILIZADAS POR ELES PARA COMPREENDER TEXTOS

Caros(as) alunos(as), com o objetivo de melhorar as práticas docentes, principalmente o trabalho com a compreensão textual para que seu aprendizado seja mais eficaz, necessitamos da sua colaboração para responder ao presente questionário, uma vez que sua participação será de fundamental importância. Os dados coletados através das respostas servirão **APENAS** como produto para análise referente a uma pesquisa acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS/UFS).

Gratos por sua colaboração!

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

- 1- Você costuma ler em livros, computador, tablet ou celular?
- 2- Você prefere ler em livros impressos ou por meio dos recursos tecnológicos?
- 3- Você costuma ler com seus pais, irmãos, amigos ou outros familiares?
- 4- Você costuma reservar um horário para fazer leituras?
- 5- Quando criança, seus pais ou outro familiar liam para você?

- 6- Nos últimos anos, você leu muitas histórias na escola onde estuda?
- 7- Na escola onde você estudou ou estuda tem biblioteca? Você a frequenta com frequência?
- 8- Você gosta do momento da leitura com seus colegas e seu/sua professor/a?
- 9- As atividades de leitura proporcionadas pela escola são realizadas por meio de material impresso (livros, revistas, gibis etc.) ou por meio de recursos tecnológicos?
- 10- A escola onde você estuda exige a leitura de alguma obra literária?
- 11- Você conhece algum aplicativo de leitura? Qual?
- 12- O que você costuma ler nas plataformas digitais (celular, computador, tablet e outros)?
- 13- Você costuma ir ao cinema, teatro, biblioteca, museus e eventos de leitura?
- 14- No momento, você está lendo alguma obra? Por quê?

**APÊNDICE II – Perguntas para cruzadinha.**

## Perguntas na vertical

- 2ª. A Floresta Amazônica é popularmente conhecida como.
- 6ª. As queimadas comprometem a qualidade do.
- 8ª. Um dos efeitos da poluição é a.
- 10ª. Principal causa das queimadas é o.

## Perguntas na horizontal

- 1ª. Supõe-se pelo título que se trata de um texto.
- 3ª. Período de seca prolongado?
- 4ª. Considerada a maior floresta do mundo?
- 5ª. Principal consequência do desmatamento?
- 7ª. Seres vivos mortos pelas queimadas.
- 9ª. As queimadas também prejudicam a.
- 11ª. Informações presentes no texto são.
- 12ª. Informações que não estão presentes no texto são.

APÊNDICE III – Adivinha: o que é, o que é?

**Adivinha: o que é, o que é?**

Cai em pé e corre deitado?

Quem é que bebe pelos pés?

Entra na água e não se molha?

Corre pela mata e morre na estrada?

Nasce preto, vive verde e morre vermelho?

Antes de o pai nascer, a filha já corre o mundo?

Não tem dedos, mas tem anéis, não tem pés, mas se locomove?

Sem mim, ninguém vive, mas não pode me pegar, todo mundo é o meu lar?

Corre mas, não tem pernas, assovia, mas não tem boca, nunca ninguém me viu e tenho bastante força?

Tem pés, mas não anda, respira, mas não tem pulmões?

**APÊNDICE IV** – Perguntas do teste de sondagem.

Caro(a) aluno(a), antes de iniciar a leitura de um texto, é relevante que defina os objetivos de leitura, de modo a refletir sobre os motivos que o fizeram ler o texto. Nesse sentido, é importante que você responda às seguintes questões.

1ª Você definiu objetivos para realizar a leitura?

Sim ( ) Não ( )

2ª A partir da leitura do título, você conseguiu supor qual seria o assunto abordado no texto?

Sim ( ) Não ( )

3ª O título apresenta pistas sobre o que será tratado no texto?

Sim ( ) Não ( )

4ª O título e as imagens ajudam nas formulações de previsões a respeito do que será abordado no texto?

Sim ( ) Não ( )

5ª Você conhece o significado de todas as palavras que compõem o título?

Sim ( ) Não ( )

6ª Você já ouviu falar sobre a Amazônia?

Sim ( ) Não ( )

7ª Você tem algum conhecimento sobre o desmatamento?

Sim ( ) Não ( )

8ª Possuir algum conhecimento sobre o título contribui para a formulação de hipóteses?

Sim ( ) Não ( )

9ª Pelo título do texto é possível supor o que está acontecendo e onde?

Sim ( ) Não ( )

10ª Você consegue criar imagens a partir da leitura do título?

Sim ( ) Não ( )

11ª As atividades que você realizou no site ajudaram a ampliar o conhecimento sobre o assunto?

Sim ( ) Não ( )

12ª Você acessou todos os links disponíveis durante a realização das atividades?

Sim ( ) Não ( )

13<sup>a</sup> Realizar as atividades antes de iniciar a leitura do texto ajudará a compreendê-lo melhor?

Sim ( ) Não ( )

**APÊNDICE V – Perguntas do teste final.**

Caro(a) aluno(a), após realizar a leitura, é importante que faça automonitoramento, de modo a perceber o que compreendeu sobre o texto, o que ainda não conseguiu compreender, quais fatores contribuíram para a compreensão ou incompreensão. Para tanto, é necessário que você responda às questões que seguem.

1ª As estratégias ensinadas no decorrer da execução das atividades ajudaram a compreender o texto?

Sim ( ) Não ( )

2ª Você recorreu às estratégias de leitura para ler?

Sim ( ) Não ( )

3ª As hipóteses previstas antes foram confirmadas no decorrer da leitura?

Sim ( ) Não ( )

4ª Quanto ao assunto tratado no texto, apresentou informações que surpreenderam você?

Sim ( ) Não ( )

5ª Sentiu dificuldades para compreender o texto devido à escolha das palavras adotadas?

Sim ( ) Não ( )

6ª O fato de conhecer as características dos textos informativos facilitou a compreensão do texto?

Sim ( ) Não ( )

7ª Você teve necessidade de reler o texto ou partes para melhor compreendê-lo?

Sim ( ) Não ( )

8ª No momento da leitura, você conseguiu criar imagens do texto que estava lendo?

Sim ( ) Não ( )

9ª Após a leitura, você consegue resumir as ideias principais do texto?

Sim ( ) Não ( )

10ª Ao finalizar a leitura, você consegue falar sobre o assunto do texto?

Sim ( ) Não ( )

11ª Sentiu dificuldades para realizar as atividades no site?

Sim ( ) Não ( )

12ª Você adquiriu novos conhecimentos sobre o uso consciente das ferramentas digitais?

Sim ( ) Não ( )

13ª Durante a leitura, você clicou em algum link disponível no texto?

Sim ( ) Não ( )

14ª Depois que você acessou outras páginas, retornou à leitura do texto?

Sim ( ) Não ( )

15ª A possibilidade de acessar outras páginas enquanto lê o texto desviou sua atenção?

Sim ( ) Não ( )

16ª Você se lembrou do assunto do texto após acessar outras páginas?

Sim ( ) Não ( )

17ª O acesso às informações em diferentes mídias ajudou a compreender o texto?

Sim ( ) Não ( )

18ª Ao acessar o site, você seguiu a sequência de atividades proposta?

Sim ( ) Não ( )

19ª Ao acessar os links dos vídeos, você assistiu até o final?

Sim ( ) Não ( )

20ª Você gostou de realizar a leitura e as atividades em um ambiente digital?

Sim ( ) Não ( )

## APÊNDICE VI – Caderno pedagógico



## Um pouco de conversa sobre a leitura em ambiente digital

A essência dos novos letramentos e dos letramentos digitais é tornar o cidadão participativo e capaz de fazer uso das diversas possibilidades que as novas tecnologias proporcionam à sociedade contemporânea, as quais demandam novas formas de comunicação e interação, que por sua vez exigem novos aprendizados, habilidades e competências. Essas possibilidades comunicativas envolvem novo protagonismo, além do texto, como áudios, vídeos, imagens, animações, enfim, o letramento digital, que se caracteriza como a capacidade de ler e escrever com as novas mídias.

**“Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula.” (KLEIMAN, 2004, p. 16)**

Acerca dessa nova forma de ler, Santaella (2004, p. 145) ressalta que se trata de uma “atividade nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intranferíveis”. Assim se configura a leitura digital, ou seja, a leitura dos hipertextos online em que a mensagem vai se construindo à medida que os nexos são acionados pelo leitor. Nesse sentido, o hipertexto não apresenta uma ordem das partes para ser obrigatoriamente seguida. “Há na tela um esboço com caminhos sugestivos,

totalmente violáveis” (MARCUSCHI, 2010, p. 211), permitindo ao leitor programar sua própria rota no universo de signos disponíveis.

Conforme Santaella (2004), ler a versatilidade das interfaces demanda do leitor “alfabetização na linguagem da hipermídia” para movimentar-se no ambiente, de modo a encontrar caminhos diante da vasta possibilidade de escolhas. É necessário navegar, interagir e explorar o ciberespaço por meio de alguns cliques na tela e/ou no mouse.

05

## Produto educacional site LEITUR ON-LINE Apresentação

O site “Leituron-line” foi desenvolvido em uma plataforma gratuita de criação e edição de sites disponível na internet conhecida como wix.com. Esse site foi elaborado de forma bastante didática, proporcionando ao estudante e ao professor um ambiente organizado em cinco seções (as primeiras impressões, antes da leitura, durante a leitura, depois da leitura e sobre o site). Tais seções contemplam momentos distintos durante o trabalho com a leitura, as primeiras impressões, o antes, o durante e o depois da leitura. Já a subpágina “sobre o site” contém informações e orientações para os professores e educandos tomarem como base para executarem as atividades propostas.

Esse ambiente proporciona ao leitor textos, dicionário online, vídeos, notícias que circulam nas mídias, *podcast* e 13 atividades para alunos e professores desfrutarem delas dentro da sala de aula, assim como em qualquer outro ambiente com acesso à internet. Essas atividades serão trabalhadas em 14 aulas com alunos do 6º ano de uma escola da Rede Pública Estadual em Ribeirópolis-SE, podendo sofrer alterações caso seja necessário.

Quanto à estrutura, o “Leituron-line” apresenta algumas partes básicas, como cabeçalho (parte superior), onde se localizam o menu das páginas, imagens e o nome do site; o corpo contém o conteúdo que o constitui. É válido ressaltar que esse site pode ser acessado através do endereço eletrônico <https://mariaprof36.wixsite.com/leituronline> e que todas as páginas estão conectadas por links.

Na página inicial do site “Leituron-line”, conhecida como home, o leitor terá um panorama através dos hiperlinks de tudo o que ele pode encontrar nesse ambiente.

06

## Objetivo

O site “Leituron-line” tem como objetivo promover aos alunos a aprendizagem da compreensão de textos eletrônicos, favorecendo, assim, o letramento digital dos discentes, uma vez que, ao realizarem as atividades, eles poderão se apropriar dos recursos tecnológicos de forma crítica, sendo, portanto, capazes de navegar e entender as especificidades dos textos digitais de maneira consciente e responsiva.

## Home do Leituron-line

De acordo com a figura apresentada acima, há na tela inicial um esboço com opções sugestivas para que o leitor monte sua rota de leitura (navegação) nesse ambiente. Essa página apresenta um sumário de hiperlinks que encaminham os usuários para as subpáginas das atividades propostas e também direcionam os internautas às subpáginas das atividades da seção “As primeiras impressões”.

Essa seção contém hiperlinks que permitem aos educandos e internautas acessarem um vídeo retirado do YouTube da Turma da Mônica que fala sobre os cuidados com o meio ambiente e três atividades: “Jogo da correspondência”, “Notícias e mídias” e quiz “Verdade ou fake?”. Há também um hiperlink que dá acesso ao vídeo retirado do YouTube ensinando como identificar as *fake news* e um texto introdutório explicando o que é *fake news*. O hiperlink “clique aqui para saber mais” possibilita ao usuário acessar o texto na íntegra, retirado do site Brasil Escola.

07

## Subpágina Antes da leitura



A subpágina “Antes da leitura” apresenta hiperlinks que dão acesso a dois vídeos, uma notícia televisiva sobre as queimadas na Amazônia e uma apresentação da Floresta Amazônica, ambos retirados do YouTube. Exibe também o título do texto que será lido no momento durante a leitura e os links que encaminham para as subpáginas em que estão as seguintes atividades: cruzadinha, adivinha o que é, o que é?, “Sopa de palavras” e o teste sondagem.

08

## Subpágina Durante a leitura



Fonte: Elaboração própria(2021).

A subpágina “Durante a leitura” expõe os hiperlinks que conduzem para as subpáginas do texto de que o aluno e navegante deve tanto fazer a leitura coletiva quanto a leitura silenciosa e para um *podcast* sobre as queimadas na Floresta Amazônica.

09

## Subpágina Depois da leitura



Fonte: Elaboração própria(2021).

Na subpágina “Depois da leitura”, são exibidos os links para que o educando e navegador acesse as subpáginas das atividades questionário, mapa textual e teste final.

10

## Subpágina Sobre o site

Fonte: Elaboração própria(2021).

O link “Sobre o site” encaminha os estudantes e visitantes para a subpágina sobre o site, onde há informações acerca do produto educacional e seus objetivos, além de algumas orientações para que professores e alunos desenvolvam as atividades com êxito.

11



## CONVERSA VAI CONVERSA VEM

A atividade “Conversa vai, conversa vem” propõe ao educando um momento de partilha e apreciação do projeto no qual ele terá contato com práticas de leitura e diversas atividades e mídias que visam a contribuir para o desenvolvimento da oralidade, bem como ampliar o conhecimento sobre as práticas da cultura digital. Sugere-se também ensinar os alunos a acessar e manipular o site “Leituron-line”, ensinando-lhes como devem proceder para realizar todas as tarefas propostas e lhes mostrando como estão organizadas as páginas e os hiperlinks que direcionam as subpáginas do site.

QUERO  
SABER  
MAIS

Professor, essa atividade deve ser realizada antes dos quatro momentos em que as atividades estão organizadas, visto que é importante apresentar aos estudantes a proposta pedagógica e o site “Leituron-line” e lhes ensinar a acessar e executar as tarefas.

Sugerimos que à medida que o professor ensine os passos que os alunos devem realizar para acessar o site “Leituron-line” e realizar as atividades, eles já estejam portando celulares ou computadores para iniciarem as ações.



13

## Momento das primeiras impressões JOGO DAS CORRESPONDÊNCIAS



Fonte: Elaboração própria (2021).



QUERO  
SABER  
MAIS

O “Jogo das correspondências” consiste em fornecer pistas ao leitor a respeito do assunto a que se fará alusão posteriormente e proporcionar aos alunos a familiarização com textos jornalísticos, uma vez que as principais ideias afloram a partir das estratégias adotadas para ensinar e aprender a ler. A referida atividade foi criada em uma plataforma gratuita, a *liveworksheets*, que possibilita a criação de atividades interativas, também conhecidas como folhinhas digitais. Esta é composta por seis títulos e seis textos, e cada texto trata do assunto destacado no título, porém eles foram colocados de forma aleatória para que o aluno possa perceber e encaixar o título no espaço adequado do texto correspondente.

14

## NOTÍCIAS E MÍDIAS

OBSERVEM AS NOTÍCIAS  
E CORRELACIONE-AS ÀS  
MÍDIAS QUE AS DIVULGAM



OBSERVEM AS NOTÍCIAS  
E CORRELACIONE-AS ÀS  
MÍDIAS QUE AS DIVULGAM



OBSERVEM AS NOTÍCIAS  
E CORRELACIONE-AS ÀS  
MÍDIAS QUE AS DIVULGAM



QUERO  
SABER  
MAIS

OBSERVEM AS NOTÍCIAS  
E CORRELACIONE-AS ÀS  
MÍDIAS QUE AS DIVULGAM



OBSERVEM AS NOTÍCIAS  
E CORRELACIONE-AS ÀS  
MÍDIAS QUE AS DIVULGAM



OBSERVEM AS NOTÍCIAS  
E CORRELACIONE-AS ÀS  
MÍDIAS QUE AS DIVULGAM



Fonte: Elaboração própria (2021).

“Notícias e mídias” é uma atividade que visa a fomentar o conhecimento dos alunos sobre a função social desempenhada pelas mídias e fazer perceber os meios pelos quais recebem as informações; ela foi elaborada na plataforma *Wordwall*, projetada para a criação de atividades personalizadas em modelo gamificado. Essa atividade é composta por seis manchetes de notícias e seis mídias em que são divulgadas. E o desafio proposto ao aluno é que ele observe a manchete e escolha entre as opções de mídias destacadas em que a notícia é divulgada. Para esta tarefa, utilizamos seis notícias retiradas de podcast, *Instagram*, televisão, *YouTube*, *Facebook* e jornais impressos e seis imagens das mídias em que essas notícias circulam.

15

## QUIZ VERDADE OU FAKE?

QUERO  
SABER  
MAIS



Fonte: Elaboração própria (2021).

Esta atividade visa a trabalhar com a problemática das *fake news* que circundam o meio digital. O quiz “Verdade ou fake” foi elaborado no *Wordwall*, plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas em modelo gamificado, e permite uma interação de imagem, linguagem escrita e sons, ou seja, uma integração de recursos semiológicos importantes nas comunicações semiotizadas. Assim, se caracteriza como um jogo, porém com propósitos educativos, sendo composto por dez manchetes de notícias a respeito das queimadas na Amazônia retiradas de sites que tratam do assunto para que o discente as leia e afirme se as manchetes tratam de notícias verdadeiras ou se são *fake news*.

Para auxiliá-los a responder o quiz, há, interligados à atividade, hiperlinks que encaminham o estudante a ler um texto e assistir a um vídeo sobre o que é *fake news* e como verificar se as informações que invadem os aparelhos digitais são verdadeiras ou são *fake news*.

Após finalizar, o programa informa o tempo gasto por cada participante, o número de acertos, uma tabela de classificação, as respostas corretas e a opção de realizar a tarefa novamente. Nesta atividade, cada resposta correta vale 100 pontos, e ainda o aluno pode acrescentar ou diminuir a pontuação de acordo com os bônus ofertados. Caso o aluno clique na opção que acrescenta a pontuação, ele pode ganhar 50, 100 ou 200 pontos, mas também pode clicar na opção -50, -100 e -200 e diminuir a pontuação. Ganha o aluno que obtiver o maior número de pontos no menor espaço de tempo.

16

## Momento antes da leitura

# CRUZADINHA



Fonte: Elaboração própria (2021).

### PERGUNTAS NA VERTICAL

- 2ª A Floresta Amazônica é popularmente conhecida como...  
6ª. As queimadas comprometem a qualidade do...  
8ª. Um dos efeitos da poluição é a...

10ª A principal causa das queimadas é o...

### PERGUNTAS NA HORIZONTAL

- 1ª Supõe-se pelo título que se trata de um texto...  
3ª Período de seca prolongado?  
4ª Considerada a maior floresta do mundo?  
5ª. Principal consequência do desmatamento?  
7ª Seres vivos mortos pelas queimadas...  
9ª As queimadas também prejudicam a...  
11ª Informações presentes no texto são...  
12ª Informações que não estão presentes no texto são...



17

QUERO SABER MAIS



A cruzadinha é uma atividade dinâmica que desperta nos educandos a curiosidade para decifrar as pistas implicadas nas perguntas a que eles devem responder para conseguir preenchê-la, sem contar na euforia provocada pelo desejo de completar primeiro.

Esta atividade é composta por doze perguntas referentes à questão das queimadas na Amazônia, aos tipos textuais e às informações explícitas e implícitas. As palavras estão organizadas tanto na horizontal como na vertical, sem palavras ao contrário. Ao finalizar, a plataforma informa o tempo de duração que cada participante gastou para responder, o número de acertos, uma tabela de classificação, as respostas corretas e a opção de realizar a tarefa novamente. Esta atividade foi criada na plataforma *Wordwall*, projetada para a criação de atividades personalizadas em modelo gamificado.

18

## ADIVINHA: O QUE É O QUE É?



Fonte: Elaboração própria (2021).

Esta atividade faz com que o aluno aprenda brincando, visto que apresenta características de jogos por utilizar a lógica dos games aplicável em situações que não se restringem ao entretenimento, mas sim aos propósitos de ensino e aprendizagem dos alunos.

O adivinha foi elaborado na plataforma *Wordwall*, projetada para a criação de atividades personalizadas em modelo gamificado. Esta atividade é composta por dez perguntas (adivinhas) que foram retiradas de sites da internet e adaptadas de modo a contemplar o assunto que será discutido no texto que os alunos e navegadores vão ler no momento seguinte, *durante* a leitura.

19

QUERO SABER MAIS

## AS PERGUNTAS

<p>Quem é que bebe pelos pés?</p> <p>U V M A C</p> <p>Não tem dedos, mas tem arêts, não tem pés, mas se locomove?</p> <p>R B C A D</p> <p>Corre mas não tem pernas, agora mas não tem boca, nunca ninguém me viu e tenho bastante força.</p> <p>T R O C V V E N T O</p>	<p>Quem é que bebe pelos pés?</p> <p>U V M A C</p> <p>Não tem dedos, mas tem arêts, não tem pés, mas se locomove?</p> <p>R B C A D</p> <p>Corre mas não tem pernas, agora mas não tem boca, nunca ninguém me viu e tenho bastante força.</p> <p>T R O C V V E N T O</p>	<p>Quem é que bebe pelos pés?</p> <p>U V M A C</p> <p>Não tem dedos, mas tem arêts, não tem pés, mas se locomove?</p> <p>R B C A D</p> <p>Corre mas não tem pernas, agora mas não tem boca, nunca ninguém me viu e tenho bastante força.</p> <p>T R O C V V E N T O</p>	<p>Quem é que bebe pelos pés?</p> <p>U V M A C</p> <p>Não tem dedos, mas tem arêts, não tem pés, mas se locomove?</p> <p>R B C A D</p> <p>Corre mas não tem pernas, agora mas não tem boca, nunca ninguém me viu e tenho bastante força.</p> <p>T R O C V V E N T O</p>
<p>Cai em pé e corre deitado?</p> <p>U V M A C</p> <p>Não tem dedos, mas tem arêts, não tem pés, mas se locomove?</p> <p>R B C A D</p> <p>Corre mas não tem pernas, agora mas não tem boca, nunca ninguém me viu e tenho bastante força.</p> <p>T R O C V V E N T O</p>	<p>Cai em pé e corre deitado?</p> <p>U V M A C</p> <p>Não tem dedos, mas tem arêts, não tem pés, mas se locomove?</p> <p>R B C A D</p> <p>Corre mas não tem pernas, agora mas não tem boca, nunca ninguém me viu e tenho bastante força.</p> <p>T R O C V V E N T O</p>	<p>Cai em pé e corre deitado?</p> <p>U V M A C</p> <p>Não tem dedos, mas tem arêts, não tem pés, mas se locomove?</p> <p>R B C A D</p> <p>Corre mas não tem pernas, agora mas não tem boca, nunca ninguém me viu e tenho bastante força.</p> <p>T R O C V V E N T O</p>	<p>Cai em pé e corre deitado?</p> <p>U V M A C</p> <p>Não tem dedos, mas tem arêts, não tem pés, mas se locomove?</p> <p>R B C A D</p> <p>Corre mas não tem pernas, agora mas não tem boca, nunca ninguém me viu e tenho bastante força.</p> <p>T R O C V V E N T O</p>
<p>Corre pela mata e morre na estrada?</p> <p>O F O G F O G O</p> <p>Tem pés, mas não anda, respira, mas não tem pulmões?</p> <p>A T L A N T A</p> <p>Antes do pai nascer a filha já corre o mundo.</p> <p>A A C U M T</p> <p>Entra na água e não se molha?</p> <p>O F O G F O G O</p> <p>Corre mas não tem pernas, agora mas não tem boca, nunca ninguém me viu e tenho bastante força.</p> <p>T R O C V V E N T O</p>	<p>Corre pela mata e morre na estrada?</p> <p>O F O G F O G O</p> <p>Tem pés, mas não anda, respira, mas não tem pulmões?</p> <p>A T L A N T A</p> <p>Antes do pai nascer a filha já corre o mundo.</p> <p>A A C U M T</p> <p>Entra na água e não se molha?</p> <p>O F O G F O G O</p> <p>Corre mas não tem pernas, agora mas não tem boca, nunca ninguém me viu e tenho bastante força.</p> <p>T R O C V V E N T O</p>	<p>Corre pela mata e morre na estrada?</p> <p>O F O G F O G O</p> <p>Tem pés, mas não anda, respira, mas não tem pulmões?</p> <p>A T L A N T A</p> <p>Antes do pai nascer a filha já corre o mundo.</p> <p>A A C U M T</p> <p>Entra na água e não se molha?</p> <p>O F O G F O G O</p> <p>Corre mas não tem pernas, agora mas não tem boca, nunca ninguém me viu e tenho bastante força.</p> <p>T R O C V V E N T O</p>	<p>Corre pela mata e morre na estrada?</p> <p>O F O G F O G O</p> <p>Tem pés, mas não anda, respira, mas não tem pulmões?</p> <p>A T L A N T A</p> <p>Antes do pai nascer a filha já corre o mundo.</p> <p>A A C U M T</p> <p>Entra na água e não se molha?</p> <p>O F O G F O G O</p> <p>Corre mas não tem pernas, agora mas não tem boca, nunca ninguém me viu e tenho bastante força.</p> <p>T R O C V V E N T O</p>
<p>Nasce preto, vive verde e morre vermelho.</p> <p>R A C C A V</p> <p>Entra na água e não se molha?</p> <p>O F O G F O G O</p> <p>Corre mas não tem pernas, agora mas não tem boca, nunca ninguém me viu e tenho bastante força.</p> <p>T R O C V V E N T O</p>	<p>Nasce preto, vive verde e morre vermelho.</p> <p>R A C C A V</p> <p>Entra na água e não se molha?</p> <p>O F O G F O G O</p> <p>Corre mas não tem pernas, agora mas não tem boca, nunca ninguém me viu e tenho bastante força.</p> <p>T R O C V V E N T O</p>	<p>Nasce preto, vive verde e morre vermelho.</p> <p>R A C C A V</p> <p>Entra na água e não se molha?</p> <p>O F O G F O G O</p> <p>Corre mas não tem pernas, agora mas não tem boca, nunca ninguém me viu e tenho bastante força.</p> <p>T R O C V V E N T O</p>	<p>Nasce preto, vive verde e morre vermelho.</p> <p>R A C C A V</p> <p>Entra na água e não se molha?</p> <p>O F O G F O G O</p> <p>Corre mas não tem pernas, agora mas não tem boca, nunca ninguém me viu e tenho bastante força.</p> <p>T R O C V V E N T O</p>

Fonte: Elaboração própria (2021).

20

# SOPA DE PALAVRAS

**10/10** SOPA DE PALAVRAS

Palavras desta sopa podem ser encontradas na horizontal, vertical e diagonal, sem palavras anacrônicas.

Fonte: Elaborado própria (2021).

Pretende-se com esta atividade ativar o conhecimento de mundo do aluno a respeito do assunto do texto, fazendo-o refletir a partir do título sobre os diversos pontos que devem ser tratados, bem como sobre o que ele já sabe e o que ainda não sabe sobre a temática em discussão. A “Sopa de palavras” foi criada na plataforma gratuita *liveworksheets*, que possibilita a criação de atividades interativas, também conhecidas como folhinhas digitais. Esta atividade contém 12 palavras dispostas na horizontal e na vertical e organizadas na ordem correta das palavras e no sentido contrário.

# TESTE SONDAJEM

Caro estudante, antes de iniciar a leitura de um texto é relevante que defina os objetivos de leitura de modo a refletir sobre os motivos que os fez lê-lo. Nesse sentido é importante que você responda as seguintes questões.

Fonte: Elaborado própria (2021).

O teste sondagem comporta 13 questões a respeito dos procedimentos adotados pelos discentes para ativar o conhecimento prévio, estabelecer objetivos para a leitura e formular hipóteses. Esta atividade foi elaborada em duas versões, uma para o aluno e outra para o professor. A versão do aluno foi criada no *Google Docs* e a do professor, na plataforma gratuita *liveworksheets*, disponível na internet para criação de atividades interativas, também conhecidas como folhinhas digitais.

# Momento durante a leitura LEITURA COLETIVA

Fonte: Elaborado própria (2021).

Queimadas na Amazônia em 2019 seguem o ritmo do desmatamento.

RELEIA O RELACIONAMENTO

Fonte: <https://g1.globo.com/brasil/noticia/2020/08/11/queimadas-na-amazonia-em-2019-seguint-um-ritmo-do-desmatamento.ghtml>

A aprendizagem em pares amplia o leque de oportunidades para a aprendizagem dos alunos, assim a leitura coletiva contribui, principalmente, para que o leitor inexperiente compreenda o texto, pois é na conversa sobre os vários aspectos do texto que pontos que passaram despercebidos tornam-se visíveis para o leitor. Na subpágina do texto, os estudantes vão realizar a leitura coletiva; essa atividade possibilita simultaneamente outras opções de leitura através de vários hiperlinks ligados ao texto. As hiperligações existentes no texto destacado levam a outros materiais que permitem aos usuários conhecerem a Amazônia por meio do vídeo “Amazônia Adentro”, acessarem a ficha técnica apresentada pelo *Ipam* sobre a situação das queimadas na Amazônia, assistirem a uma notícia televisiva exibida pelo *Jornal Nacional* sobre o aumento das queimadas na Amazônia, conhecerem o Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (*IPAM*), fonte de onde o texto foi retirado, além de acessarem o dicionário online, caso tenham necessidade, e lerem mais dois textos com notícias sobre o assunto em discussão, compreendendo, enfim, uma prática de leitura hipertextualizada.

# LEITURA SILENCIOSA

QUERO SABER MAIS

A leitura silenciosa do hipertexto é uma atividade que vai se construindo por meio do acesso aos hiperlinks, já que a “identidade do hipertexto virtual se dá na presença e utilização de seus constituintes internos: os nós e links. São eles que garantem a arquitetura textual” (CAVALCANTE, 2010, p. 202, grifos da autora). Quando o leitor recorre a esses recursos midiáticos, ele sinaliza que está tentando entender o texto, visto que, nesse tipo de leitura, é o leitor quem escolhe o que será lido, correndo o risco, é claro, de descobrir histórias interessantes ou perder tempo com coisas banais.

## Momento depois da leitura

# QUESTIONÁRIO

Após realizar a leitura do texto, responda às questões que seguem:

1. Qual o título e o assunto principal do texto?

2. Qual o autor e qual o contexto de produção do texto?

3. Quais informações apresentadas no texto corroboram o que você sabe sobre o assunto?

4. Qual o objetivo principal do texto?

5. Qual o gênero do texto?

6. Qual o assunto principal do texto?

7. Qual o assunto principal do texto?

8. Qual o assunto principal do texto?

9. Qual o assunto principal do texto?

10. Qual o assunto principal do texto?

11. Qual o assunto principal do texto?

12. Qual o assunto principal do texto?

13. Qual o assunto principal do texto?

14. Qual o assunto principal do texto?

Finalizar

Fonte: Elaboração própria (2021).

QUERO SABER MAIS

O questionário foi elaborado na plataforma gratuita *liveworksheets*, disponível na internet para criação de atividades interativas, também conhecidas como folhinhas digitais. Esta atividade é composta por 14 questões referentes ao texto proposto para leitura coletiva e leitura silenciosa, assim, a partir das leituras, os alunos deverão responder às questões do questionário.

25

# MAPA TEXTUAL



QUERO SABER MAIS

O mapa textual foi criado na plataforma gratuita *liveworksheets*, disponível na internet para criação de atividades interativas, também conhecidas como folhinhas digitais. Ele é composto por nove tópicos referentes à estrutura do texto do gênero notícias e ao texto trabalhado nas aulas anteriores; assim sendo, os alunos devem escrever as respostas nos espaços indicados. Após a leitura do texto, os alunos devem preencher o mapa textual.

26

# TESTE FINAL

Caro estudante, após realizar a leitura é importante que faça automonitoramento de modo a perceber o que compreendeu sobre o texto, o que ainda não conseguiu compreender, quais fatores contribuíram para a compreensão e incompreensão. Para tanto é necessário que você responda às questões que seguem.

Finalizar

Fonte: Elaboração própria (2021).

QUERO SABER MAIS

O teste final é composto por 20 questões que abrangem as estratégias a que os educandos recorreram para realizar as atividades no ambiente digital. Além de perguntas referentes aos procedimentos realizados pelos educandos para compreender os textos digitais, serão postos também questionamentos acerca das estratégias de ensino trabalhadas pela professora para facilitar a compreensão.

Este teste foi elaborado em duas versões: uma para o aluno e outra para o professor. A versão do aluno foi elaborada na plataforma *Google Docs* e a do professor, na plataforma gratuita *liveworksheets*, disponível na internet para criação de atividades interativas, também conhecidas como folhinhas digitais.

27

## Considerações finais

Esta pesquisa surgiu da necessidade de diminuir as discrepâncias existentes entre as práticas pedagógicas adotadas pela escola para ensinar os discentes a compreenderem textos e as novas formas adotadas pelos estudantes contemporâneos para realizarem essa tarefa. Como fora exposto, as novas tecnologias ampliaram as possibilidades de aprendizagem. Sendo assim, elaboramos uma proposta pedagógica para ensinar os alunos a lerem com criticidade hipertextos eletrônicos e, simultaneamente, lhes oportunizar contextos de letramentos digitais por meio de práticas de leitura de textos do gênero notícia, pois, como salienta Kleiman (2004), o texto é o ponto de partida e de chegada no processo de aprendizagem da linguagem. Para tanto, serão utilizadas mídias como o site "*Leituron-line*", elaborado para essa finalidade, e as ferramentas tecnológicas celulares, computadores, tablet e notebook, visando, com isso, a potencializar as novas habilidades e competências de leitura dos educandos em ambientes digitais.

Isso posto, buscamos com essa proposta incorporar novos saberes e novas formas de conhecer, de modo a possibilitar situações a que o educando recorre para facilitar sua aprendizagem. Esperamos fortalecer a visão política e cultural desses sujeitos sem perder de vista as diversas questões que estão implicadas nessa discussão, principalmente a de que é necessário que professores e alunos tenham condições político-pedagógicas para o exercício da arte de ensinar e aprender. Procuramos, neste trabalho, o equilíbrio para não cairmos no alarmismo ou otimismo exagerado dos que veem as novidades como salvadoras do mundo sem as submeterem a nenhuma reflexão.

Assim, esperamos que, com a realização desta pesquisa e com a elaboração da proposta de intervenção, que será aplicada posteriormente, os alunos envolvidos ampliem as habilidades e competências para ler textos digitais e navegar no espaço cibernético, pois elas são necessárias para que se tornem leitores proficientes e letrados digitais. Além disso, almejamos que os estudantes, ao realizarem as leituras, saibam comparar as informações, observar os diferentes pontos de vista, perceber o que é mais recorrente nos textos, verificar a veracidade das informações, enfim, lancem mão de estratégias que auxiliem na compreensão dos textos e que se tornem capazes de, ao realizar as leituras, conseguir atribuir sentido ao texto.

Esta pesquisa contribuirá ainda com a comunidade escolar no sentido de que os alunos poderão melhorar a proficiência em leitura e em diversas outras habilidades, adquirindo sucesso tanto na vida escolar quanto no exercício da cidadania. Ademais, almejamos despertar nos professores o interesse de ensinar aos alunos estratégias para lerem textos em ambientes digitais, de modo a tornarem as aulas de Língua Portuguesa, especialmente as destinadas às leituras de textos, menos enfadonhas e mais significativas. Quanto ao Produto Educacional, o site "*Leituron-line*" aqui produzido ficará disponível na internet para que outros profissionais da área possam acessá-lo e fazer uso inteligente das atividades propostas, adequando-as à realidade da escola.

28

## Referências

CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 198-206.

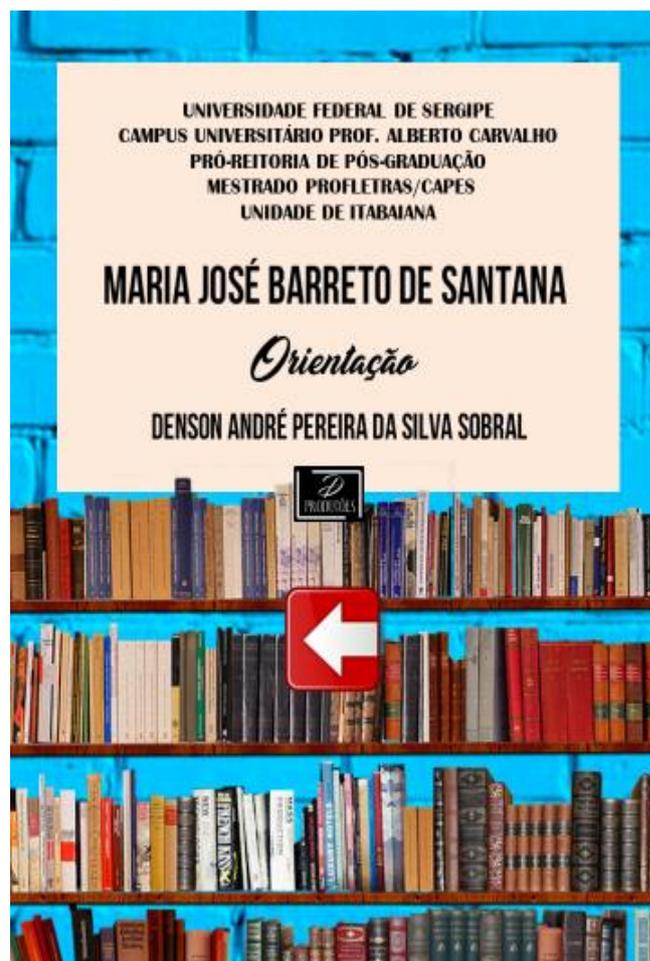
COSCARELLI, C. V. A leitura em muitas fontes: um processo investigativo. **ETR**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 67-79, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/5897/4411>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MARCUSCHI, L. A. ; XAVIER, A. C. **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentidos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, Â. **Oficina de Leitura**: Teoria e Práticas. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ROMANCINI, R. **Dimensões do letramento digital**. Plataforma do letramento. 2014. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002655172>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SANTIAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.



**ANEXO I – Texto para leitura coletiva e leitura silenciosa (adaptado).****Texto I (Adaptado)****Queimadas na Amazônia em 2019 seguem o rastro do desmatamento****20.08.2019**

O número de focos de calor registrados na Amazônia já é 60% mais alto do que o registrado nos três anos anteriores. O pico tem relação com o desmatamento e não com uma seca mais forte, como poderia se supor, segundo nota técnica sobre a atual temporada de queimadas que o IPAM (Instituto de Pesquisas Ambientais da Amazônia) divulga hoje. Confira a nota técnica na íntegra.

De 1º de janeiro a 14 de agosto, 32.728 focos foram registrados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) no bioma. Uma das hipóteses para explicar a alta em 2019 seria uma estiagem intensa, como registrada em 2016. Mas ela não se confirmou: apesar da seca, há mais umidade na Amazônia hoje do que havia nos últimos três anos.

Se a seca não explica as queimadas atuais, a retomada da derrubada da floresta faz isso. O fogo é normalmente usado para limpar o terreno depois do desmatamento, e a relação entre os dois fatores é positiva em uma análise entre os focos de calor e o registro de derrubada feito pelo Sistema de Alertas de Desmatamento (SAD).

“Não há fogo natural na Amazônia. O que há são pessoas que praticam queimadas, que podem piorar e virar incêndios na temporada de seca”, explica a diretora de Ciência do IPAM, Ane Alencar, uma das autoras da nota. “Mesmo em uma estiagem menos intensa do que em 2016, quando sofremos com um El Niño muito forte, o risco de o fogo escapar é alto.”

A fumaça desencadeia uma série de problemas respiratórios em quem mora na região, o que

gera ainda gastos com saúde pública e prejuízos econômicos pela ausência de funcionários. No Acre, que a nota destaca como exemplo, os satélites já registraram 1.790 focos de calor, número 57% mais alto do que em 2018 e 23% mais alto do que em 2016, com cidades respirando uma quantidade de material particulado muito acima do que é recomendado pela Organização Mundial de Saúde.

“As consequências para a população são imensas. A poluição do ar causa doenças e o impacto econômico pode ser alto”, diz o pesquisador sênior do IPAM Paulo Moutinho.

“Combater o desmatamento, que é um vetor das queimadas, e desestimular o uso do fogo para limpar o terreno são fundamentais para garantir a saúde das pessoas e das florestas.”

Disponível em: <https://ipam.org.br/queimadas-na-amazonia-em-2019-seguem-o-rastro-do-desmatamento/>. Acesso em: 30 maio 2020.

## ANEXO II- Texto para leituras complementares

**Texto II(Adaptado)****Queimadas cresceram 30% na Amazônia em 2019, diz Inpe**

QUEIMADAS NA AMAZÔNIA. FOTO: VINÍCIUS MENDONÇA/IBAMA

**Instituto aponta quase 90 mil focos no ano passado; maior alta foi no Pantanal**

Os focos de queimadas na Amazônia aumentaram em 30% no ano de 2019, segundo dados do Programa Queimadas do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe). Foram 89.176 focos de queimadas no último ano, enquanto 2018 registrou 68.345.

O Pantanal foi o bioma que teve a maior alta, com 10.025 focos, 493% a mais que o ano anterior. No Pampa, o aumento foi de 91%, com 1.420 focos. Já no Cerrado, foram 63.874 focos, correspondentes a alta de 62%.

A Mata Atlântica segue na lista com alta de 61%, com 18.177 focos, seguida da Caatinga, com crescimento de 32%, soma de 14.960 focos.

Em repetidas ocasiões, o ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, afirmou que **não houve nenhuma medida de desmonte ambiental** no país durante 2019 e disse que a regulação fundiária é a principal solução apontada pelo governo.

Em entrevista a *CartaCapital*, publicada no domingo 5, **a ex-ministra Marina Silva se declarou descrente** de que o governo realize, em 2020, as medidas necessárias para romper o ciclo de destruição ambiental.

“2019 foi um ano muito difícil porque os retrocessos que vinham acontecendo foram aprofundados de forma assustadora”, comentou a ex-ministra. “Nós tivemos uma situação de completo desmonte da agenda ambiental brasileira.”

<https://www.cartacapital.com.br/sustentabilidade/queimadas-cresceram-30-na-amazonia-em-2019-diz-inpe/> acessado em 30/05/2020

**ANEXO III- Texto para leituras complementares****Texto III(Adaptado)****Focos de queimadas na Amazônia aumentam em 2019, informa o Inpe**

Por Jornal Nacional 08/01/2020 21h40

**Satélites registraram quase 90 mil focos de incêndio na região, 30% mais do que em 2018. Ministro reconhece que as queimadas estão ligadas ao aumento do desmatamento.**

O Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) confirmou: em 2019, aumentaram os focos de incêndio na Amazônia.

Foi um ano de muitas queimadas na floresta amazônica. Depois de uma explosão no número de incêndios em agosto, que chamou a atenção do mundo, e uma forte queda em setembro e outubro, meses em que o Exército atuou no combate ao fogo, em novembro e dezembro o Inpe registrou nova alta nos focos de queimadas na Amazônia em relação ao mesmo período de 2018.

Só no mês de dezembro, quando historicamente as queimadas diminuem por causa das chuvas, de acordo com o Inpe, houve um aumento de quase 80% em relação ao mesmo mês de 2018.

O ministro do Meio Ambiente reconhece que as queimadas estão ligadas ao aumento do desmatamento. Ricardo Salles diz que uma das soluções é a regularização fundiária.

“Todo ano queima. Agora, há um aumento sim relacionado ao desmatamento. Então, é este aumento correlacionado ao desmatamento que nós devemos endereçar políticas públicas. As ações que nós entendemos que são importantes, as questões estruturantes ligadas a regularização fundiária, zoneamento econômico ecológico, pagamento de serviços ambientais, bioeconomia, comando e fiscalização. Tudo isso junto forma uma solução que é coerente e duradoura no tempo. Não adianta nós termos uma solução que pode ser oportuna num determinado momento, mas depois ela não dura”, disse.

Especialistas afirmam que os incêndios na Amazônia são causados principalmente pela ação de desmatadores - que usam fogo para limpar uma área de mata recém derrubada.

Por isso, é preciso uma fiscalização eficiente - dos órgãos de controle - ou a floresta vai arder de novo.

“A gente tem que aprender a lição de 2019. Essa lição é mais fiscalização, é mais controle, é o governo passando a mensagem de que para você trabalhar a terra na Amazônia você tem que fazer isso de forma legal”, afirmou Ane Alencar, diretora de Ciências do Ipam.

<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/01/08/focos-de-queimadas-na-amazonia-aumentam-em-2019-informa-o-inpe.ghtml>