

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA  
O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA  
COM O PRODUTO “LENDO NA TELA”**

Felipe Lopes de Lima

Rio Branco – AC  
2017

FELIPE LOPES DE LIMA

**O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA  
O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA  
COM O PRODUTO “LENDO NA TELA”**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS/U FAC, como requisito  
para obtenção de título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Lindinalva  
Messias Chaves

Rio Branco – AC  
2017

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

- L732u      Lima, Felipe Lopes de, 1987 -  
              O uso da tecnologia digital como recurso metodológico para o ensino e a aprendizagem da leitura: uma proposta pedagógica com o produto “Lendo na tela” / Felipe Lopes de Lima. – Rio Branco, 2017.  
              121 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras: Profletras. Rio Branco, 2017.  
              Inclui referências bibliográficas.  
              Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Lindinalva Messias Chaves.
1. Língua portuguesa. 2. Leitura – Tecnologias digitais – Ensino. 3. Língua portuguesa – Ensino fundamental. I. Título.

CDD: 400

---

FELIPE LOPES DE LIMA

**O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA  
O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA  
COM O PRODUTO “LENDO NA TELA”**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letra (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lindinalva Messias do Nascimento Chaves

Universidade Federal do Acre – UFAC

(Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tatiane Castro dos Santos

Universidade Federal do Acre – UFAC

(Membro Interno)

---

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

(Membro Externo)

---

## AGRADECIMENTOS

À força interior que me propulsiona a viver e que me faz ter fé na vida;

Às entidades que não são deste mundo material, às quais recorro em momentos de alegria e de batalhas;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – *CAPES*, pela bolsa de estudos concedida;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lindinalva Messias do Nascimento Chaves, pela orientação, pela paciência, pela compreensão e pela simpatia, presenteadas a mim e a meus colegas de curso;

Às minhas famílias por me ‘deixarem’ “ser” e por muitas vezes me influenciarem positiva ou negativamente nos meus projetos pessoais;

A Gernei Santos pela eternidade que dividimos, mais bela do que feia e que se imprime em momentos de elaboração deste trabalho;

À Dona Júlia, pelo exemplo de mulher de bem, de obstinação, de delicadeza, atributos inspiradores, e por agradar-me com seus quitutes maravilhosos durante os períodos de estudos;

A meus amigos, que me incentivaram e que me socorreram quando foi preciso: Cila Mariá, Lúcia Regina, Ludmila (apoio moral e caronas até o aeroporto, além da entrega da versão ao Professor de Porto Velho- Valeu, Cila!); Jeanne (apoio moral e digitação de várias citações); Marilene Salazar, Feliciano Parente e Seu Riba (presentes divinos na minha estada em terras acreanas e na minha vida); Maria (incentivadora e professora voluntária na pesquisa); Cristiane (provedora de impressões das versões que eu escrevia e reescrevia); Denilson e Jefferson (incentivadores e companheiros de café, quandourgia que jogássemos conversa fora) e Jaspe (apoio moral e orientações sábias).

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tatiane Santos, por ter sido inspiradora durante o curso e por ser exemplo de dedicação à docência com extremo primor;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarete Edul Prado, por ser exemplo de alguém que muito sabe, que muito ama o que faz e por ser tão solidária às questões dos mestrandos- uma mãezona;

Ao Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, pela oportunidade de novos aprendizados;

À Universidade Federal do Acre, pela estrutura que me deu condições de estudar tranquilamente nos corredores, salas e biblioteca;

À banca de Defesa, pelas valorosas objeções.

À mãe natureza e a Nero, por serem *as coisas mais certas de todas as coisas*.

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi o de analisar a aplicabilidade do produto *Lendo na Tela*, utilizando o *YouTube* dentro de uma proposta de intervenção, cujo intuito se centra em possibilitar o desenvolvimento de habilidades leitoras, baseado na prática dos três momentos de leitura – antes, durante e depois – em aulas de Língua Portuguesa (LP), numa turma do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública do estado do Amazonas, conhecendo possíveis pontos fortes e fracos na utilização desse instrumento pedagógico. O percurso metodológico ocorreu por meio da pesquisa com abordagem qualitativa e de campo (*in lócus*) – o que permitiu uma trajetória desenvolvida por leitura e reflexão crítica de referências sobre o tema em pauta, em que foram destacados autores/pesquisadores renomados, tais como: Darnton (1992), Martin (1992), Manguel (1997) e Chartier e Cavallo (2002), para tratarmos da história da leitura; Solé (1998), Leffa (1996), Colomer e Camps (2002), a fim de discutirmos acerca de concepções, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem de leitura; Brasil (1998), Bakhtin (2003), Antunes (2007), Marcuschi (2008), com a finalidade de apresentarmos reflexões sobre gêneros textuais, incluindo os digitais e processos de letramento escolar; Faila (2012), Pisa (2012) e Inep (2015, 2016), para tratarmos de dados oficiais sobre leitura no Brasil, dentre outros autores. O percurso metodológico desta pesquisa também oportunizou elaboração e aplicação do instrumento pedagógico supramencionado junto aos estudantes que participaram da investigação, além de permitir-nos a organização e a análise dos dados produzidos. Os resultados revelaram que a aplicabilidade do *Lendo na Tela* em aulas de LP promoveu um maior interesse por parte dos estudantes em participar de atividades com ênfase em leitura, demonstrando que recursos didáticos inovadores e atrativos podem tornar-se importantes instrumentos didático-metodológicos para esse fim.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Práticas de Leitura. Lendo na Tela. *YouTube*. Intervenção.

## ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the applicability of the product Reading on the Screen, using YouTube within an intervention proposal, whose aim is to enable the development of reading skills, based on the practice of the three moments of reading - before, during And then - in Portuguese Language classes (LP), in a 6th grade elementary school class, of a public school in the state of Amazonas, knowing possible strengths and weaknesses in the use of this pedagogical tool. The methodology was based on qualitative and field research (in loco) - which allowed a trajectory developed by reading and critical reflection of references on the topic at hand, in which renowned authors / researchers were highlighted, such as: Darnton (1992), Martin (1992), Manguel (1997) and Chartier and Cavallo (2002), to deal with the history of reading; Solé (1998), Leffa (1996), Colomer and Camps (2002), in order to discuss conceptions, procedures and processes of reading teaching and learning; Brazil (1998), Bakhtin (2003), Antunes (2007), Marcuschi (2008), with the purpose of presenting reflections on textual genres, including digital and school literacy processes; Faila (2012), Pisa (2012) and Inep (2015, 2016), to deal with official data on reading in Brazil, among other authors. The methodological course of this research also enabled the elaboration and application of the pedagogical instrument mentioned above to the students who participated in the research, besides allowing us to organize and analyze the data produced. The results revealed that the applicability of Lendo na Tela in LP classes prompted a greater interest on the part of the students to participate in activities with an emphasis on reading, demonstrating that innovative and attractive didactic resources can become important didactic-methodological instruments for this purpose .

**Keywords:** Portuguese language. Reading Practices. Lendo na Tela. YouTube. Intervention.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de leitores.....	27
Quadro 2– Estratégias metacognitivas de leitura.....	49
Quadro 3 – Perguntas reguladoras de compreensão de textos narrativos.....	53
Quadro 4 – Estratégias usadas para resumir um texto.....	57
Quadro 5 – Resumo de <i>A tartaruga e a lebre</i> .....	57
Quadro 6 – Tipos de perguntas reguladoras de compreensão.....	58
Quadro 7 – Perguntando e respondendo durante a leitura.....	59
Quadro 8 – Sequência do roteiro da intervenção.....	78
Quadro 9 – Texto O cão e o osso.....	80
Quadro 10 – Texto Por que os cachorros abanam o rabo?.....	82
Quadro 11 – Texto O menino que mentia.....	85
Quadro 12 – Texto Tudo mentira.....	86
Quadro 13 – Texto Tinha uma espinha no meio do caminho.....	88
Quadro 14 – Coisas da idade.....	90



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Login no YouTube.....	66
Figura 2 – Usuário logado no YouTube.....	66
Figura 3 – Login no YouTube.....	67
Figura 4 – Pesquisa de vídeo sobre leitura.....	68
Figura 5 – Informações sobre o vídeo com tema leitura.....	68
Figura 6 – Criando canal no YouTube.....	69
Figura 7 – Elaborando o design do canal.....	69
Figura 8 – Apresentação do canal.....	70
Figura 9 – Enviar vídeo para publicação no YouTube.....	71
Figura 10 – Inserção de título e descrição.....	71
Figura 11 – Inserção de som.....	72
Figura 12 – Inserção de anotações.....	73
Figura 13 – Vídeo publicado I.....	73
Figura 14 – Vídeo publicado II.....	74
Figura 15 – Recursos do PowToon I.....	76
Figura 16 – Recursos do PowToon II.....	76
Figura 17 – O cão e o osso.....	81
Figura 18 – Atividade do Texto 1.....	81
Figura 19 – Por que os cachorros abanam o rabo? .....	83
Figura 20 – Atividade do Texto 2.....	83
Figura 21 – O menino que mentia.....	85
Figura 22 – Atividade do Texto 3.....	86
Figura 23 – Tudo mentira.....	87
Figura 24 – Atividade do Texto 4.....	87
Figura 25 – Tinha uma espinha no meio do caminho.....	89
Figura 26 – Atividade do Texto 5.....	89
Figura 27 – Coisas da idade.....	90
Figura 28 – Atividade do Texto 6.....	90
Figura 29 – Ativando o conhecimento prévio I.....	92
Figura 30 – Ativando o conhecimento prévio II.....	93
Figura 31 – Ativando o conhecimento prévio III.....	94
Figura 32 – <i>Printscreen</i> da tabela de e-mails.....	98
Figura 33 – <i>Post</i> de resumo do aluno A.....	111
Figura 34 – <i>Post</i> de resposta do aluno B.....	111
Figura 35 – <i>Post</i> de resumo do aluno C.....	112
Figura 36 – <i>Post</i> de resposta do aluno D.....	112
Figura 37 – <i>Post</i> de resposta do aluno E.....	113
Figura 38 – <i>Post</i> de resposta do aluno F.....	113
Figura 39 – <i>Post</i> de resposta do aluno G.....	114
Figura 40 – <i>Post</i> de resposta do aluno H.....	114
Figura 41 – <i>Post</i> de resposta do aluno I.....	115
Figura 42 – <i>Post</i> de resposta do aluno J.....	115

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 LEITURA E ENSINO.....</b>	<b>14</b>
1.1 Uma cronologia da leitura.....	17
1.2 Gêneros textuais no ensino da leitura.....	28
1.3. Letramento e multiletramentos.....	31
<b>2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E ALGUMAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO.....</b>	<b>35</b>
2.1 Modelos de leitura.....	37
2.2 Mecanismos mentais gerais envolvidos na leitura.....	41
2.3 O processo de leitura.....	44
2.4 Estratégias de leitura.....	47
2.5 O ensino de estratégias de leitura.....	51
2.5.1 Antes da leitura.....	51
2.5.2 Durante a leitura.....	54
2.5.3 Depois da leitura.....	56
<b>3. DEFININDO O CAMINHO DA PESQUISA: ONDE/QUEM/COMO? .....</b>	<b>61</b>
3.1 A escola.....	61
3.2 Os participantes da pesquisa.....	62
3.3 Como a pesquisa foi realizada: o percurso metodológico.....	62
3.3.1 O YouTube no ensino.....	64
3.3.2 A elaboração dos recursos pedagógicos para compor a proposta pedagógica.....	77
3.3.3 O roteiro de atividades.....	91
3.3.4 O relato de experiência.....	95
3.4 Os resultados.....	105
3.4.1 Antes da aplicação da proposta.....	105
3.4.2 Durante a aplicação da proposta.....	109
3.4.3 Depois da aplicação da proposta.....	111
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>116</b>
<b>5. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, enquadrando-nos na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, pertencente à linha de pesquisa *Leitura e produção textual: diversidade social e prática docente* do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras/Ufac, apresentamos um estudo acerca do uso do *YouTube* numa proposta de intervenção cujo objetivo é desenvolver habilidades leitoras de estudantes do 6º ano do ensino fundamental durante aulas de Língua Portuguesa (LP).

Temos como objetivo geral analisar a aplicabilidade do *YouTube* dentro de uma proposta de intervenção cujo intuito se centra em possibilitar a prática dos três momentos da leitura – antes, durante e depois – em aulas de LP numa turma do 6º ano do ensino fundamental, conhecendo os possíveis pontos fortes e fracos dessa ferramenta como recurso metodológico. Os objetivos específicos são: (1) investigar, à luz de um referencial teórico-crítico a construção de inferência acerca dos temas letramento, gêneros textuais e processos de leitura, possibilitando a constituição de uma postura reflexiva durante o desenvolvimento desta pesquisa; (2) elaborar um produto pedagógico com recursos do *YouTube* a fim de desenvolver habilidades leitoras durante a aplicação de uma proposta de intervenção baseada no ensino e na aprendizagem de estratégias leitoras inerentes aos três momentos da leitura e (3) conhecer os impactos da aplicação da ferramenta produzida junto aos estudantes participantes da pesquisa.

Como procedimentos metodológicos, realizamos a leitura reflexiva acerca dos eixos temáticos que embasam nosso estudo, elaboramos um produto pedagógico e uma proposta de intervenção e os aplicamos em sala de aula, construindo um relato de experiência e produzindo dados, os quais foram elaborados com base nas anotações em fichas descritivas das ações realizadas durante a pesquisa e oriundas das postagens de conteúdos digitados pelos alunos no canal *Lendo na Tela*, a fim de serem analisados sob o viés qualitativo, preponderantemente.

Com o propósito de elaborarmos o quadro teórico, consultamos autores que abordam a temática da leitura. Em se tratando da temática histórica, embasamo-nos em postulações de Darnton (1992), Martin (1992), Manguel (1997), Lajolo e Zilberman (1999), Chartier e Cavallo (2002) e Santaella (2004). Para apresentarmos discussões acerca de concepções, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem de leitura, utilizamos os conceitos de Solé (1998), Leffa (1996), Colomer e Camps (2002), Kleiman (2005, 2010, 2013), Koch e Elias (2011). Trazendo à baila reflexões sobre gêneros textuais, incluindo os digitais e

processos de letramento escolar, buscamos embasamentos nas ideias de Brasil (1998), Bakhtin (2003), Freire (2003), Antunes (2007), Marcuschi (2008), Braga (2009), Rojo (2009, 2012), Bortoni-Ricardo (2000, 2010), Pellegrini (2016) e Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015). Com objetivo de tratarmos de dados oficiais sobre leitura no Brasil, recorreremos a Faila (2012), Pisa (2012) e Inep (2015, 2016).

A fim de alcançarmos os resultados pretendidos, também elaboramos o *Lendo na Tela*, baseando-nos em observações da relação entre processos de leitura e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicações<sup>1</sup> (TDICs), averiguando se, juntos, podiam subsidiar a construção de um produto pedagógico que contribuísse para o processo de ensino e de aprendizagem de leitura.

Em seguida, elegemos uma população constituída por 24 alunos do 6º ano, do turno matutino de uma escola estadual, localizada na zona urbana da cidade de Manaus-AM, no intuito de participarem de um conjunto de duas atividades de leitura, momentos em que o produto “*Lendo na Tela*” foi utilizado.

Quanto à estrutura da dissertação, no primeiro capítulo, realizamos apontamentos relacionados às práticas de leitura e de ensino de LP. Nesse sentido, refletimos acerca de alguns dados de levantamentos empíricos referentes a práticas de leituras realizadas no Brasil e fizemos ponderações a respeito de transformações do ato de ler ao longo da história humana. Posteriormente, discorremos a respeito de processos de letramento como estímulo à leitura, em que, indivisivelmente, os gêneros textuais são abordados. Nessa parte, inclusive, escolhemos o *YouTube* como ferramenta de ensino de LP.

No segundo capítulo, investigamos concepções de leitura que influenciam o ensino; tecemos considerações a respeito do processamento do ato de ler, tratando de aspectos físicos e mentais, acerca de estratégias de leitura e seu ensino na escola, assim como sobre o que deve ser ensinado em cada etapa da ação de ler.

No terceiro capítulo, procuramos descrever o processo de elaboração do “*Lendo na Tela*” e do roteiro da proposta de intervenção, durante a qual o produto foi usado. Neste capítulo, também mostramos um relato de experiência, no qual descrevemos como ocorreu a intervenção na escola, além de trazermos dados oriundos das atividades realizadas, bem como das postagens feitas pelos estudantes no canal *Lendo na Tela*.

---

<sup>1</sup> Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) representam os meios digitais da contemporaneidade, por intermédio dos quais as pessoas se comunicam. Esse conjunto de palavras agrega o conceito digital à antiga expressão Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e é encontrado em Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015).

Avançando nossos passos iniciais, em se tratando do universo escolar, sabemos que a leitura e a compreensão de variados gêneros textuais são competências fundamentais para a formação de um indivíduo autônomo, capaz de produzir sentido e de participar de processos interativos no meio social. Em práticas de ensino de LP, é necessário planejar as metas de aprendizagem e equilibrar os enfoques de ensino, para que os alunos desenvolvam determinadas habilidades de leitura, escrita, compreensão, dentre outras. Em aulas em que a atenção é dada apenas a ensinamentos da gramática normativa, outras competências deixam de ser contempladas, prejudicando o rendimento dos estudantes.

Essa problemática, como não poderia ser diferente, é refletida no cotidiano escolar e nos exames nacionais de verificação de desempenho dos estudantes brasileiros. Como exemplo, temos a Prova Brasil (INEP, 2013), que avalia o desempenho escolar em duas áreas de conhecimento: LP (enfoque em leitura) e Matemática (ênfase na resolução de problemas). Em se tratando de LP e do tratamento atribuído à leitura, a prova é composta por descritores relacionados a habilidades que devem ser medidas, considerando-se a participação de alunos do 5º ano e do 9º ano do ensino fundamental.

Os resultados desses exames nacionais de verificação de desempenho dos alunos brasileiros apontam para o fato de que deve haver mudanças no ensino, a fim de melhorar a aprendizagem pelos estudantes, fato que, conseqüentemente, incidirá nos índices de proficiência de leitura, e que nos incita a refletir se as aulas de LP estão propondo um currículo significativo.

Para Bortoni-Ricardo, Castanheira e Machado (2010, p. 52), o indivíduo deve “apropriar-se da escrita para responder às demandas sociais”. Tal apropriação pressupõe a presença de habilidades leitoras e ocorre em diferentes contextos, isto é, uma pessoa é capaz de tornar-se letrada em ambientes extraescolares, mesmo assim, é importante ressaltarmos que “a escola é a principal agência alfabetizadora”. (ROJO, 2009, p. 10). Sendo o local privilegiado porque tem o letramento como prerrogativa, o ambiente escolar não só contribui para que o estudante conheça o sistema alfabético, mas também possibilita que ele simule e pratique usos efetivos da língua em diversas modalidades: falada, escrita, mediante linguagem verbal, não verbal.

Um dos objetivos de ensino, em nível fundamental, contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de LP é o de que o aluno tenha domínio de linguagens variadas, podendo “expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação”. (BRASIL, 1998, p. 7-8).

A perspectiva atual de ensino de LP deve, portanto, desenvolver conhecimentos não só da gramática normativa, ou do sistema alfabético centrados apenas na estrutura da língua, mas também de sua funcionalidade em suas diversas modalidades e diferentes situações. A capacidade linguística do aluno, por exemplo, deve ser apoiada em boas práticas escolares, o que inclui uma seleção de conteúdos que façam real sentido a ele. Se executadas, tais medidas desenvolvem, no estudante, habilidades de leitura e de escrita em situações reais de comunicação, tornando-o apto a compreender e utilizar a linguagem em seus mais variados formatos, isto é, sob a forma de gêneros textuais.

Os modelos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros, se materializam com a língua falada ou escrita e assumem formatos que, consoante Bakhtin (2003, p. 261), são “tão variados quanto os campos da atividade humana”. Os enunciados são expressos de acordo com a função que exercem em determinado campo de atividade humana, suprimindo necessidades de interação.

Em adição, os PCN deixam claro que é importante a abordagem dos gêneros textuais em sala de aula, não apenas porque são canais discursivos que tornam a linguagem possível, “mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas”. (BRASIL, 1998, p. 23).

Além dos gêneros na sala de aula, as tecnologias digitais devem estar presentes, uma vez que devemos considerar o contexto social, histórico e econômico no qual estamos inseridos. Em dias atuais, pois, não basta definirmos os conteúdos mais importantes, também é necessário apresentarmos metodologias inovadoras, estimulantes, e nas quais o aluno possa se reconhecer, cabendo ao professor levar à sala de aula os aparatos e programas tecnológicos que são atrativos ao público discente. É a partir dessa perspectiva que propusemos, com o recurso digital *YouTube*, um produto pedagógico que pode contribuir para o desenvolvimento do ensino de leitura com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

## 1 LEITURA E ENSINO

No Brasil, a partir dos resultados das avaliações promovidas pelo estado e por organizações internacionais, sabemos que grande parte dos estudantes ainda tem baixos níveis de leitura. Conforme relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que avalia capacidades cognitivas de leitura e cuja última edição foi em 2015, os brasileiros obtiveram a 59ª colocação com 407 pontos no quesito leitura, bem abaixo das médias de países desenvolvidos. Essa nota revelou uma queda de três pontos, em comparação com o resultado da edição de 2012. Como recorte dos resultados do desempenho nacional nessa avaliação, selecionamos o Amazonas, que teve a média 407 em leitura, enquadrando-se no nível 2, dentro da escala elaborada por essa avaliação.<sup>2</sup>

Considerando outra avaliação em larga escala, é importante registrar que, em 2013, a Prova Brasil (PB), a qual avalia competências leitoras, verificou que, numa escala de proficiência em LP, indo de 1 a 8, estudantes amazonenses do 9º ano do ensino público, no estado, foram classificados no 2º nível<sup>3</sup>, com a média 234.47, demonstrando desempenho elementar. Assim, contrastar os dados do PISA com os da Prova Brasil a nós é pertinente, porque acreditamos que o ensino fundamental é refletido no ensino médio.

Em adição, sabemos que a PB não avalia o 6º ano do ensino fundamental, o que contribuiria para este trabalho já que damos ênfase a essa série em nossa proposta. Porém, podemos aproveitar dados de desempenho de alunos da série anterior, 5º ano, os quais participam da referida avaliação externa. Consoante dados também de 2013<sup>4</sup>, observamos que

---

<sup>2</sup>Conforme Figura 4.3 – Descrição e percentual de estudantes nos sete níveis de proficiência em leitura, elaborado para o programa PISA, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE, tarefas de leitura no nível 2 (ficam nesse nível os que obtêm notas entre 407 e 479) exigem que o leitor “localize um ou mais fragmentos de informação, que podem ter de ser inferidos ou satisfazer diversas condições. Outras exigem o reconhecimento da ideia principal em um texto, o entendimento de relações ou a construção de significado dentro de uma parte específica dele quando a informação não é proeminente e o leitor deve fazer inferências de nível baixo”. (BRASIL, 2016, p. 102).

<sup>3</sup>Segundo a escala de proficiência de Língua Portuguesa – 9º ano, no nível 2, o estudante é capaz de: localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas; identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais; reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances; reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas; reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião; inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.

<sup>4</sup>Disponível em <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

alunos do 5º ano das escolas, no estado do Amazonas, tiveram a média geral 182.15, classificando-se no nível 2<sup>5</sup>.

Sobre essas avaliações Rojo (2009) já apresentou comentários em “Letramentos múltiplos, escola e inclusão social”, obra na qual a autora explica alguns dos processos que contribuíram para o fracasso e a exclusão social ocorridos nas escolas públicas brasileiras no século XX. Ela também afirma que a exclusão diminuiu a partir do momento em que as camadas populares ingressaram no ambiente escolar. No entanto, no fim do século passado, o problema da continuação dos estudos foi evidenciado e, no início do século XXI, a preocupação quanto a processos educacionais se estendeu aos processos de letramento fomentados pela escola.

É o que ocorre quanto ao mau desempenho dos alunos evidenciado pelas referidas avaliações, as quais não deixam de trazer à tona a necessidade de haver mudanças no ensino. Por exemplo, comparando os resultados do PISA e da PB, anteriormente citados, observamos que os estudantes participantes se assemelharam quanto à compreensão de algumas habilidades medidas nas três avaliações, demonstrando-nos que os alunos não progrediram significativamente no percurso do ensino fundamental ao médio, mostrando que o desenvolvimento das capacidades de ler, escrever e refletir dos estudantes precisam ser reforçados.

Hodiernamente, no Brasil, algumas problemáticas ainda envolvem a tão discutida leitura ideal, que deveria ser realizada fora da escola e dentro dela. Portanto, no âmbito escolar, seria “fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura”. (BRASIL, 1998, p. 72). Nesse lugar, raramente não há queixas por parte dos professores de que seus alunos não têm hábitos de leitura, não se esforçam para dar sentido ao texto, não conseguem entender o que diz o autor.

Outra situação recorrente é a de que professores de língua, que deveriam primar pela leitura, não leem nem promovem o ensino ideal da leitura mesmo que eles devessem “organizar momentos de leitura livre” nos quais eles pudessem ler, “criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro”. (Idem, p. 71).

---

<sup>5</sup> De acordo com a escala de proficiência de Língua Portuguesa 5º ano – no nível 2, o aluno está apto a: localizar informação explícita em contos e reportagens; localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos; reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas; inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.



No que tange ao ambiente familiar, existem queixas de que nem mães nem pais ou responsáveis incentivam crianças ou jovens a ler. Porém, podemos refletir acerca de certa inconsistência desses fatos que envolvem o incentivo à leitura. Recorrendo a Failla (2012), que organizou os resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3<sup>6</sup> (doravante, RLB), temos que: de 77,2 milhões de “leitores que gostam de ler”, 45% receberam maior influência de professores; 43% foram motivados pela mãe ou por responsável do sexo feminino; e 17%, incentivados pelo pai ou responsável do sexo masculino. Mesmo que não saibamos exatamente a que faixa etária se refere esse levantamento nem que tipo de leitura recebe motivação, constatamos a existência de incentivadores, tornando-se, assim, improcedente afirmar que a leitura não é estimulada na escola brasileira ou fora dela.

A pesquisa RLB também traz conteúdo relacionado a novos modelos de comunicação que, conseqüentemente, influenciam o ato de ler. Conforme dados do referido levantamento, constatamos que, de 43,3 milhões de brasileiros com faixa etária entre cinco e dezessete anos de idade, 20% acessam a internet todos os dias; considerando 81,4 milhões de brasileiros usuários de internet, 58% acessam a internet com fins de recreação ou entretenimento, 40% acessam a rede para realizar “trabalho escolar/estudo/pesquisa” e 42%, para “conhecer pessoas/trocar mensagens”.

Esses últimos dados da RLB confirmam que os brasileiros têm lido e que vêm realizando essa atividade também acompanhando mudanças no que diz respeito às diferentes maneiras de ler, para as quais pressupomos, logicamente, distintas maneiras de escrever. Quanto a esse fato, por intermédio das TDICs, as ações de ler e de redigir, para que sejam tratados diferentes assuntos das mais variadas áreas de conhecimento humano, ocorrem constantemente sob uma nova perspectiva. Apercebemos, por exemplo, a interatividade realizada por meio do *WhatsApp*, de redes sociais como o *Facebook*, ou até mesmo por meio do campo de comentários destinado a quem assiste a vídeos no *YouTube*.

Usando esses recursos, as pessoas conversam em duplas ou em grupos, praticando a reflexão e uma série de outras estratégias cognitivas, assim como acontece nas maneiras tradicionais de ler e redigir. Desse modo, podemos asseverar que os recursos digitais estão fortemente disseminados em nossa cultura modificando nossos hábitos. Comungando desses fatos, Murano (2011, p. 28) afirma que “*e-mails, blogs* e redes de relacionamento já deixaram sua marca na produção textual contemporânea”. Isso significa que apresentam peculiaridades próprias que já são assimiladas e reproduzidas pelos leitores e escritores de LP.

---

<sup>6</sup>Pesquisa promovida pelo Instituto Pró-livro e divulgada no ano de 2012.

Por esses motivos, deveríamos procurar saber como as práticas de leitura se transformaram no que são hoje, até mesmo para que tragamos algumas ferramentas digitais à sala de aula como mais recursos metodológicos de que a escola possa dispor no fazer pedagógico. Portanto, lançar mão da História já seria um bom caminho rumo ao entendimento dos hábitos de leitura.

### **1.1 Uma cronologia da leitura**

Escrever, ler, representar e interpretar, dentre outras ações, são atividades construídas ao longo do percurso histórico do homem, com o intuito de estabelecer e compreender sua relação com o mundo, com as coisas, com as pessoas e com ideias abstratas. Aqui não discorreremos sobre todos esses processos de maneira aprofundada. Nosso objetivo é de nos situarmos em relação aos fatos de que a escrita (representação) e a leitura (interpretação) são ações cujos limites são estreitos, e de que há alguns milhares de anos estão presentes em muitas sociedades. Se alguém lê é porque outrem escreve e, se alguém escreve, é direcionando sua produção a outro indivíduo.

A escrita faz de tal modo parte de nossa civilização que poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. Talvez venha o dia de uma terceira era que será: depois da escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se sobre o escrito. A lei escrita substituiu a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E sobretudo não existe história que não se funde sobre textos. (HIGOUNET, 2003, p. 10).

Buscando resgatar alguns marcos do desenvolvimento da leitura realizada pelo homem, encontramos-nos com o resgate da escrita, até mesmo porque a “história das práticas de leitura é, [...] necessariamente, uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras”. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 6).

Nesse sentido, levando em conta que a leitura envolve capacidades linguísticas, mentais, dentre outros aspectos, pesquisar o ato de ler é perceber evoluções dessa ação humana e a formação de tipos de leitores, mesmo que haja algumas limitações de caráter documental, principalmente quanto à observação de processos internos realizados durante o ato de ler. Quanto a isso, Darnton (1992) ressalta que é possível fazer uma história e uma teoria sobre a reação do leitor, mas que isso não é tarefa fácil, pois:

Os documentos raramente mostram os leitores em atividade, moldando o significado a partir dos textos, e os documentos são, eles próprios, textos, o que também requer interpretação. Poucos deles são ricos o bastante para propiciar um acesso, ainda que indireto, aos elementos cognitivos e afetivos da leitura, e alguns poucos casos excepcionais podem não ser suficientes para se reconstruírem as dimensões interiores dessa experiência. (DARNTON, 1992, p. 203).

Desta maneira, podemos reforçar a complexidade que envolve a leitura, que, além de ser atividade social é também uma tarefa mental.

Segundo Cavallo e Chartier (2002, p. 11-13), a leitura era baseada na oralidade durante a Antiguidade. Ela se fundamentava na necessidade de esclarecer ao leitor o “*scriptio continua* (*escrita sem o espaço entre as palavras*) que seria incompreensível sem a enunciação em voz alta. No entanto, mediante testemunhos de autores da era antiga, também houve uma prática de leitura silenciosa, conforme trechos das obras “As rãs”, de Aristófanes, e “Faonte”, de Platão, o Cômico. Foi entre os séculos V e IV a.C. que os gregos passaram a desenvolver uma leitura mais atenta. Nessa mesma época, surge o ato de ler e reler o livro, objeto que devemos conceber aqui, conforme Cavallo (2002, p. 72), como o *volumen*, isto é, livro-rolô de papiro que serviu de suporte a textos na Antiguidade, predominantemente.

De acordo com Martin (1992, p. 11), o texto linear foi desenvolvido na China e em países vizinhos a ela. Em 105 d.C., durante a dinastia de T’s`ai Lun, houve a invenção do papel. No século VII, os orientais dessas regiões passaram a talhar relevos em madeira que deveriam ser entintados, a fim de reproduzir textos e desenhos sagrados. Posteriormente, passaram a usar blocos de pedra para imprimir textos de Confúcio, filósofo chinês. A técnica de justapor símbolos uns ao lado dos outros para imprimir a escrita surgiu por volta do século X. No século XIII, um grupo da Turquia usava a madeira com o mesmo propósito, e os coreanos, em meados do século XV, usaram o cobre com o mesmo objetivo. No Ocidente, essas invenções foram adaptadas e influenciaram fortemente mudanças da vida social e intelectual.

Os romanos, que herdaram dos gregos “certas práticas de leitura”, presenciaram o desenvolvimento do livro entre os séculos II e I a.C. Durante o período imperial de Roma, o progresso da alfabetização modificou as práticas de leitura, aumentando a circulação da escrita.

Nesse cenário em que muitas pessoas sabem ler e no qual circulam numerosos produtos escritos, manifesta-se uma crescente demanda de livros que encontra uma resposta em três planos: na criação de bibliotecas públicas e no incremento das particulares, complementadas pelo florescimento de tratados que visam a guiar o leitor na escolha e na aquisição dos livros; na oferta de textos novos (ou refeitos) destinados a novas faixas de leitores; na produção e distribuição de um tipo diferente de livro, ou *codex*, mais adequado às necessidades desses novos leitores e das diferentes práticas de leitura. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 17).

Sem podermos descrever atividades mentais de leitores da Antiguidade, percebemos alguns indícios de como uma pessoa leria 2.000 anos atrás, a partir de um enxerto da obra de Ovídio, poeta romano que, com versos da “Arte de amar”, apresenta dicas de como amantes deveriam comunicar-se:

De acordo com a moral e a lei, uma mulher honesta deve temer seu marido e estar cercada por uma guarda rigorosa [...] Mas se você tiver tantos guardiães quanto Argus tem olhos, pode enganá-los a todos, se sua vontade for bastante firme. Por exemplo, será que alguém pode impedir sua criada e cúmplice de carregar seus bilhetes no corpete dela ou entre o pé e a sola da sandália dela? Suponhamos que seu guardião possa ver através de todos esses estratagemas. Faça então com que sua confidente ofereça costas em lugar das placas e deixe que seu corpo se transforme numa carta viva. (OVÍDIO *apud* DARNTON, 1992, p. 199-200).

Podemos inferir do início do trecho que o moralismo e a até mesmo a lei de uma sociedade transferem à mulher da época de Ovídio uma subordinação ao homem. Nesse momento, enquanto leitores, não podemos saber como alguém contemporâneo de Ovídio, sendo homem ou mulher, julgou o texto. De qualquer forma, constatamos o adultério ser tema da arte literária antiga, atribuindo a uma mulher certo protagonismo nessa temática, assim como o fez Machado de Assis, em *Dom Casmurro*; Eça de Queirós, em *O Primo Basílio* e Flaubert, em *Madame Bovary*. Outro detalhe que merece nossa atenção diz respeito ao suporte usado para veicular a mensagem, o corpo humano.

Lendo as linhas de Ovídio, somos levados a analisar os elementos ‘contexto’ e ‘suporte’, os quais participam do processo de produção de sentido. No entanto, não podemos descrever como os contemporâneos de “Arte de Amar” liam, podemos apenas afirmar que nós, leitores da atualidade, não lemos como os antigos. (DARNTON, 1992, p. 200).

Alguns séculos depois, considerando situações de ensino, constatamos aspectos sociais também sendo refletidos na aquisição de leitura e de escrita. De acordo com Manguel (1997, p. 90), na sociedade cristã da baixa Idade Média e início do Renascimento, ler e escrever fora da Igreja eram privilégio da aristocracia e, a partir do século XIII, da alta burguesia. Nesse contexto, meninos e meninas aprendiam a ler com suas cuidadoras ou mães. A ama, que cuidava dos filhos dos abastados da sociedade medieval, se soubesse ler, era escolhida cuidadosamente porque era responsável por ensinar as crianças a falar e a pronunciar as palavras da língua corretamente.

Quanto a outros fatos do contexto medieval, temos que:

Até o século X, e naturalmente no século XI, o comércio experimentou um novo desenvolvimento, as cidades começaram a crescer de novo [...]. A Europa estava agitada. A balança comercial com o Oriente estava uma vez mais a seu favor e houve uma nova entrada de ouro. A partir desse momento, o Ocidente começou a adquirir novos recursos de capital intelectual, tomando por exemplo, de Bizantina as grandes compilações da Lei Romana de Justiniano e redescobrimo Aristóteles da mão dos árabes. Fundaram-se faculdades – a de Paris especializada em teologia, e a de Bolonha em direito –. Logo surgiram outras, dentre as quais cabe destacar Oxford e Cambridge. [...] Nessa atmosfera, a escrita renasceu. Desde o século XI até o XIII, o sistema notarial se restabeleceu, permitindo o uso e a melhora dos contatos, os comércios e as transações comerciais se facilitavam com letras de câmbio, os mercadores italianos inventaram a contabilidade por partida dobrada e se

desenvolveu a correspondência empresarial. (MARTIN, 1992, p. 13, tradução nossa)<sup>7</sup>.

Em adição, Cavallo e Chartier (2002) afirmam que, entre os séculos XI até o século XIV, houve outra mudança significativa na leitura. Cidades renasceram e escolas foram construídas, intensificando o processo de alfabetização e possibilitando que a escrita, bem como a leitura se diversificassem. É importante salientarmos que o homem medieval, herdeiro das culturas antigas grega e romana, também estava acostumado a uma leitura oralizada, voltada até mesmo à memorização de trechos. Assim, monges memorizavam textos considerados como sagrados, e, nas universidades, o principal objetivo da prática de leitura era “preparar sacerdotes e oradores<sup>8</sup>”. (MARTIN, 1992, p. 15-16). Não obstante, Cavallo e Chartier (2002, p. 21), afirmam que houve mudanças significativas na leitura realizada pelos medievais, pois, pelo menos no Ocidente Latino, o ato de ler passou a acontecer dentro de estruturas prediais, como igrejas, escolas, prisões, etc.

De acordo com Manguel (1997, p. 91-92), no século XV, mesmo que crianças tivessem a chance de estudar em suas próprias casas, muitos estudiosos orientavam aos pais que meninos recebessem ensino longe da família e acompanhados de outros meninos. Quanto ao ensino privado destinado a meninas, alguns conservadores não o aprovavam, a não ser que o destino delas fosse o convento. Do contrário, quando na idade adulta, elas poderiam escrever ou receber cartas amorosas, o que seria inadmissível. Assim, era comum que elas frequentassem escolas para seguir vida religiosa, no entanto, em “lares aristocráticos da Europa, era possível encontrar mulheres plenamente letradas”. (MANGUEL, 1997, p. 92).

No que diz respeito aos estabelecimentos de ensino medievais, podemos afirmar que as escolas estavam orientadas sob o modelo da Escolástica, filosofia baseada no equilíbrio entre ideias guiadas pela fé religiosa e conceitos racionais. Em termos de ensino, o método escolástico consistia em:

“[...] treinar o estudante a considerar um texto de acordo com certos critérios preestabelecidos e oficialmente aprovados, os quais eram inculcados neles às custas de muito trabalho e muito sofrimento. No que se refere ao ensino da leitura, o

---

<sup>7</sup> Hacia el siglo X, y naturalmente en el siglo XI, el comercio experimentó un nuevo desarrollo, las ciudades empezaron a crecer de nuevo [...]. Europa estaba agitada. La balanza comercial con Este estaba una vez más a su favor y hubo una nueva entrada de oro. A partir de ese momento, Occidente empezó a adquirir nuevos recursos de capital intelectual, tomando, por ejemplo, de Bizancio las grandes compilaciones de la Ley Romana de Justiniano y redescubriendo Aristóteles de mano de los árabes. Se fundaron universidades – la de Paris especializada en teología, y la de Bolonia en derecho–. Luego siguieron otras, entre las que cabe destacar Oxford y Cambridge. [...] En esta atmósfera, la escritura renació. Desde el siglo XI hasta el XIII el sistema notorial se restableció, permitiendo el uso y la mejora de los contratos, el comercio y las trasacciones comerciales se facilitaban con letras de cambio, los mercaderes italianos inventaron la contabilidad por partida doble y se desarrolló la correspondencia empresarial.

<sup>8</sup> [...] “preparar a sacerdotes y oradores”.

sucesso do método dependia mais da perseverança do aluno que de sua inteligência”. (MANGUEL, 1997, p. 92-93).

Ainda conforme o autor (1997, p. 95-96), a título de exemplificação nossa, na escola de latim de Sélestat, localidade francesa que faz fronteira com a Alemanha, os estudantes aprendiam a ler e escrever. Nesse contexto, nem todos os alunos conheciam as primeiras letras, sendo submetidos a noções elementares com uso de cartilhas e trechos de orações religiosas, como o pai-nosso, a ave-maria e o credo dos apóstolos. Em seguida, eles passavam para as disciplinas de gramática, retórica e dialética. Nessa época, pouquíssimos estudantes podiam comprar livros, então, o professor escrevia regras de gramática no quadro-negro, sem explicá-las, restando aos discentes fazerem cópias e memorizarem tais regras sem entendê-las. Quanto à metodologia proposta pela Escolástica, os docentes ensinavam:

[...] os estudantes a ler por meio de comentários ortodoxos, que eram o equivalente às nossas notas de leitura resumidas. Os textos originais – fossem os dos Pais da Igreja ou, em quantidade muito menor, os dos antigos escritores pagãos – não deveriam ser apreendidos diretamente pelo aluno, mas mediante uma série de passos preordenados. Primeiro vinha a *lectio*, uma análise gramatical na qual os elementos sintáticos de cada frase seriam identificados; isso levaria à *littera*, ou sentido literal do texto. Por meio da *littera* o aluno adquiria o *sensus*, o significado do texto segundo diferentes interpretações estabelecidas. O processo terminava com uma exegese – a *sententia* –, na qual se discutiam as opiniões de comentadores aprovados. O mérito desse tipo de leitura não estava em descobrir uma significação particular no texto, mas em ser capaz de recitar e comparar as interpretações de autoridades reconhecidas e, assim, tornar-se “um homem melhor”. (MANGUEL, 1997, p. 97).

No entanto, mesmo sendo rígido, o modelo de ensino escolástico passou por transformações significativas. Conforme explica Manguel (1997, p. 97), um professor chamado Dringenberg foi nomeado como diretor da escola latina de Sélestat no ano de 1441, fato que representou o início de mudanças naquela escola e que anunciava a maneira como as outras instituições de ensino atuavam.

De acordo com os preceitos escolásticos, em sala de aula, o aluno deveria copiar textos da lousa, acompanhar os comentários do professor e escrever notas relacionadas ao conteúdo reproduzido, geralmente em formato de traduções e definições de palavras. Posteriormente, depois da chegada do novo diretor, a rotina dos estudantes de Sélestat mudou de maneira irreversível, porque:

Dringenberg introduziu mudanças fundamentais. Manteve os velhos manuais de leitura de Donat e Alexandre, mas fazia uso apenas de algumas seções desses livros, as quais abria para discussão em classe; explicava as regras de gramática, em vez de meramente forçar os alunos a decorá-las; descartou as glosas e comentários tradicionais, considerando que “não ajudavam os estudantes a adquirir uma linguagem elegante”, e passou a trabalhar com os textos clássicos dos próprios Pais da Igreja. Ao desprezar em ampla medida os passos tradicionais dos comentadores escolásticos e ao permitir que a classe discutisse os textos que estavam sendo

ensinados [...] Dringenberg concedeu aos seus estudantes um grau de liberdade de leitura maior do que jamais haviam conhecido. (MANGUEL, 1997, p. 97).

Ainda de acordo com esse autor, o sucessor de Dringenberg, Crato Hofman, também atuou em prol de mudanças na maneira como o ensino era abordado em Sélestat. Hofman, que preferia trabalhar com clássicos romanos e gregos, tinha como prioridade desenvolver, nos estudantes, “a capacidade de ler com fluência, correção, inteligência, habilmente ordenando o texto para cada gota de significado”. (MANGUEL, 1997, p. 98).

Nessa época, outro acontecimento revolucionário se fortalecia: a leitura em silêncio, que teve várias motivações, como o fato de os livros serem lidos e relidos com o intuito de se chegar até o deus cristão; o próprio formato do *codex*, separando as páginas e facilitando seu manuseio, além do fato de algumas reuniões religiosas levarem os participantes a ler em voz baixa ou silenciosamente. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 21). Essa atividade de leitura silenciosa também resultou de mudanças no modelo de ensino:

A passagem do método escolástico para sistemas mais liberais de pensamento trouxe outro desdobramento. Até então, a tarefa de um erudito havia sido – tal como a do professor – a busca do conhecimento inscrita dentro de certas regras, cânones e sistemas aprovados de ensino. A responsabilidade do professor era considerada pública, tornando os textos e seus diferentes níveis de significado disponíveis ao público mais amplo possível, afirmando uma história social comum da política, da filosofia e da fé. Depois de Dringenberg, Hofman e outros, os produtos dessas escolas, os novos humanistas, abandonaram a sala de aula e o fórum público e [...] retiraram-se para o espaço fechado do gabinete ou da biblioteca, para ler e pensar isolados. Os alunos reagiram circunscrevendo o ato de ler ao seu mundo e experiência íntimos e afirmando sobre cada texto sua autoridade de leitores individuais. (MANGUEL, 1997, p. 102-103).

Outra mudança que ocorreu durante a Idade Média foi, como já afirmamos, a transformação do livro, fator primordial para que houvesse transformações significativas na leitura. Assim, como suporte para textos, o homem registrou sua expressão usando materiais mais duros e outros mais maleáveis. Dentre os materiais rígidos, nos quais os registros já foram realizados, temos a pedra, a ardósia, o tijolo, a cerâmica, o mármore, o osso, o vidro, o ferro e o bronze; como exemplos de materiais menos duros, tivemos a madeira, a casca de árvores, as folhas de palmeira, a seda, peles de animais e tabuletas de cera. (HIGOUNET, 2003, p. 16). Dentre esses suportes, podemos reconhecer aqueles que seriam muito usados por diferenciadas sociedades: papiro, pergaminho e papel, em formato de rolo e, depois, sob os moldes de um códice ou *codex*, livro que, ao invés de ter formato de rolo, apresenta páginas e, atualmente as telas de computadores, telefones dentre outros aparelhos criados no fim do século XX e início do século XXI.

Para redigir, o homem lançou mão de recursos diferenciados, alterando, inclusive, os modelos textuais. Como consequências dessas transformações, determinamos algumas fases

que demonstram mudanças relevantes, marcadas cronologicamente, mediante as quais constatamos estágios da escrita e, conseqüentemente, da leitura. Desta feita, identificamos três revoluções.

A primeira ocorreu durante a Idade Média, quando o livro deixa de ser um recurso para conservar a memória de uma nação, isto é, com função de acumular informações. Nesse momento, o *codex* torna-se o instrumento mediador entre a leitura na Antiguidade e as maneiras de ler na Idade Média.

A segunda revolução aconteceu na era moderna, com a transformação do ofício de produzir livros. No século XV, o alemão Johann Gänsefleisch, mais conhecido como Gutenberg, desenvolveu uma técnica diferenciada, revolucionando a impressão. No entanto, Fust, antigo sócio dele, abriu a primeira imprensa, publicando, em 1457, já na era moderna, o primeiro livro impresso que apresentava a marca (cunho) *Mainz Psalter*. (MARTIN, 1992, p. 19). A partir desse momento, ao invés do trabalho manual, houve o desenvolvimento da prensa, que possibilitou a reprodução de materiais em larga escala. Assim, as pessoas passaram a ler vários tipos de livro e eles passaram a ser lidos por um maior número de pessoas.

A terceira revolução da leitura, que ocorreu na segunda metade do século XX, deu-se a partir da transmissão digitalizada da escrita. Nesse novo paradigma, os textos são justapostos num mesmo objeto, desfazendo-se certo vínculo “entre objeto impresso (ou manuscrito) e o texto ou textos que ele veicula, dando ao leitor, e não mais ao autor ou ao editor, o domínio sobre o contorno ou a aparência do texto que ele faz aparecer na tela”. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 30).

Da mesma maneira que podemos identificar etapas da leitura ao longo da história, também podemos identificar tipos de leitores em diferentes recortes cronológicos. Conforme Cavallo e Chartier (2002), o primeiro tipo de leitor é o intensivo, o qual se dedica a ler inúmeras vezes um acervo limitado, memorizando o texto para ser recitado. Esse tipo de leitor lia livros de caráter religioso.

Outro tipo de leitor, o extensivo, lia diversos livros com mais rapidez e de maneira crítica. Quanto a classificações de leitores, Darnton (1992) apresenta o modelo geral de Rolf Engelsing, um historiador do livro, para quem houve, no fim do século XVIII, uma *Leserevolution*, isto é, uma revolução na leitura:

[...] da Idade Média até algum tempo após 1750, os homens liam “intensivamente”. Possuíam apenas alguns livros - a Bíblia, um almanaque, uma ou duas obras de oração - e os liam repetidas vezes, em geral em voz alta e em grupo, de forma que uma estreita variedade de literatura tornou-se profundamente impressa em sua



consciência. Em 1800, os homens estavam lendo “extensivamente”. Liam todo o tipo de material, especialmente periódicos e jornais, e os liam apenas uma vez, correndo para o item seguinte. (DARNTON, 1992, p. 212).

No entanto, é necessário esclarecer que, no momento histórico em que a maioria dos leitores era intensiva, havia leitores extensivos. Como exemplo desse caso, temos os humanistas, que praticavam as “rodas de livros”, lendo diversificados materiais ao mesmo tempo e elaboravam o “caderno de lugares comuns”, onde eram escritas “citações, informações e observações recolhidas pelo leitor”. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 28). Já no momento histórico em que há o predomínio de leitores extensivos, em plena revolução da leitura da era moderna, em diferentes localidades, certo gênero textual foi lido repetidas vezes, prendendo a atenção de leitores: o romance. Foi o que aconteceu depois que a obra *La nouvelle Héloïse* foi publicada na França; *Pamela*, na Inglaterra; e a obra *Os sofrimentos do jovem Werther*, na Alemanha. Dessa maneira, podemos observar que, no século XVIII:

o romance é constantemente relido, decorado, citado e recitado. Seu leitor é invadido por um texto que ele habita; ele se identifica com os personagens e decifra sua própria vida através das ficções da intriga. Nessa “leitura intensiva” de um novo tipo, é a sensibilidade que é engajada. O leitor (geralmente uma leitora) não pode conter nem sua emoção nem suas lágrimas; perturbado, toma a ele mesmo a pena para dizer seus sentimentos e sobretudo para escrever ao escritor que, por meio de sua obra, tornou-se um verdadeiro orientador de consciência e de existência. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 29).

Acerca da influência que determinados autores exerceram sobre leitores, temos o exemplo de uma pesquisa que Darnton (1992, p. 201-202) realizou sobre a França do século dezoito. Por meio de suas investigações, ele descobriu a história de um comerciante adepto de Rousseau, Jean Ranson, que incorporou as ideias rousseauianas e, baseando-se nelas, construiu sua vida financeira, amorosa e familiar.

Rousseau, após publicar *La nouvelle Héloïse*, recebeu muitas cartas de seu público. As cartas enviadas a ele revelaram que os leitores se comportaram como Ranson e que as reações demonstradas estavam de acordo com as instruções contidas no prefácio dessa obra. O método ensinado por Rousseau foi tão exitoso que seu livro se tornou o mais vendido daquele século. Hoje, já não lemos *La nouvelle Héloïse*, como fizeram os leitores do século quando essa obra foi publicada.

Além dos leitores intensivos e extensivos, finalmente, outro tipo de leitor foi estabelecido, o da terceira revolução, que é capaz de interferir diretamente nos textos. Antes, ele só poderia fazer isso nas margens das páginas dos livros, nas folhas em branco ou nos espaços entre as linhas. Do contrário, “o leitor da era eletrônica pode construir a seu modo conjuntos textuais originais cuja existência, organização e aparência somente dependem dele.

Mas, além disso, ele pode reescrevê-los, torná-los sua propriedade”. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 31).

No Brasil também houve o momento histórico em que a leitura era mais intensiva ou mais extensiva. Certamente, quando o país ainda era colônia, onde pouca bibliografia circulava, as poucas pessoas que sabiam ler e que eram pertencentes a camadas sociais privilegiadas economicamente, liam pouco material repetidas vezes. De fato, leituras extensivas só poderiam ser realizadas no Brasil após significativas mudanças sociais. Isso ocorreu apenas no século XIX, com a vinda da família real portuguesa, que aportou no Rio de Janeiro em 1808, trazendo consigo aspectos que mudariam a sociedade carioca.

Segundo Lajolo e Zilberman (1999, p. 26-27), a partir da segunda metade do século XIX, obras de autores brasileiros já eram lidas de maneira habitual pelos assinantes de jornais, nos quais escritores mais famosos publicavam folhetins de romance, crônicas, poemas, e crítica literária. No fim desse século, nomes como Machado de Assis e Olavo Bilac estavam consagrados.

Com a chegada da família real ao Rio de Janeiro, o funcionamento de empresas tipográficas foi autorizado. A corte lusitana também trouxe a biblioteca real para o Brasil, além de inaugurar a Impressão Régia, que estaria a serviço da coroa. Antes desse momento, as pessoas que tinham alguma condição financeira privilegiada importavam livros de Portugal, submetendo-se a altos preços de transporte, trâmites burocráticos e censura portuguesa. No entanto, isso não foi motivo para que, um século antes na cidade de Mariana, em Minas Gerais, embora com condições precárias, o cônego Luis Vieira da Silva deixasse de reunir um acervo com 800 volumes, contendo materiais diversificados e em várias línguas, consultados, inclusive por revolucionários da Inconfidência Mineira. (EL FAR, 2006, p. 12-13).

Conforme as décadas avançavam, publicações se popularizavam, graças a estratégias de vendas que propuseram livros barateados em formato de bolso, por exemplo. Nesse sentido:

[...] os baixos preços e as estratégias de divulgação conseguiram levar o texto impresso, no final do século XIX, para o centro da vida cotidiana de uma parcela cada vez mais significativa da população brasileira. Pelas livrarias, quiosques e charutarias, ou pelas mãos de engraxates e mercadores ambulantes, livros, pequenas brochuras, folhetos, jornais, revistas e até mesmo cartões-postais circulavam em meio a uma camada difusa e heterogênea de leitores. (EL FAR, 2006, p. 36).

Considerando o fim do século XX e o início do século XXI, ressaltamos uma pesquisa citada por El Far (2006, p. 51-52), relacionada à aquisição de livros no Brasil. Tal levantamento verificou que, em 2004, foram vendidos 289 milhões de livros não didáticos, a mesma quantidade de livros vendidos em 1991.

Esse fato levanta um questionamento a respeito do motivo por que, treze anos depois, o mesmo número de livros foi vendido no país. Como a autora pondera, isso poderia resultar do novo costume de uma parte da sociedade detentora de certo poder aquisitivo que passou a consumir aparelhos eletrônicos e serviços digitalizados, porém El Far salienta que, em muitos países com altos índices de leitura, os indivíduos passaram a usufruir de artigos eletrônicos, mas não deixaram de “comprar livros”.

Buscando mais esclarecimentos acerca de leituras e de tipos de leitores, encontramos na pesquisa de Santaella (2004) uma contribuição mais atualizada para este trabalho. Consoante essa autora, com o surgimento de novos suportes e estruturas para o texto escrito, pesquisas têm sido desenvolvidas acerca da história do livro e da leitura. O interesse nesse assunto aumentou devido ao crescimento de redes de telecomunicação, em especial, a *internet*.

Com o aparecimento dos ambientes urbanos e a emergência da publicidade, o material escrito vinculado ao imagético veio, paulatinamente, inserir-se no dia a dia, por meio das embalagens de produtos, dos ícones presentes em celulares, dos panfletos entregues de mão a mão nas vias urbanas, dos sinais de trânsito, das páginas de sites, etc. Em vista disso, imersos em ambientes que apelam fortemente ao ato de ler, muitas vezes nem nos damos conta de que praticamos a leitura, de tão rápida que ela acontece. Nesse sentido, cientes de uma leitura modificada, constatamos que:

[...] há uma multiplicidade de tipos de leitores, multiplicidade, aliás, que vem aumentando historicamente. Além do leitor da imagem, no desenho, pintura, gravura, fotografia, há também o leitor do jornal, revistas. Há ainda o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, a floresta de signos de que já falava Baudelaire. Esse leitor só pode se movimentar no ambiente urbano das grandes metrópoles porque lê os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc. Como se não bastasse, há ainda o leitor-espectador da imagem em movimento, no cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica e o leitor do texto escrito que, do papel, saltou para a superfície das telas do computador. (SANTAELLA, 2004. p. 36).

Após identificarmos as definições de leitores apresentados por Darnton (1992) e por Cavallo e Chartier (2002), complementamos a noção sobre esses sujeitos trazendo a proposta de Santaella (2004):

**O leitor contemplativo:** oriundo do Renascimento, esse leitor perdura até meados do século XIX. Meditativo e inerente ao contexto do período pré-industrial, pertence à era do livro impresso e da imagem expositiva. Despende tempo na contemplação daquilo que o interessa e na investigação sobre o objeto de sua curiosidade.

O **leitor movente**: surge da Revolução Industrial e presencia a formação de grandes centros urbanos. Ele é dinâmico, observa o mundo em movimento e nasce com a explosão do jornal, da fotografia e do cinema. Atravessa o período industrial, mantendo suas características básicas até o advento da revolução eletrônica, era do apogeu da televisão.

O terceiro é o **Leitor Imersivo**: emerge nos novos espaços da virtualidade. É engajado, persistente e silencioso. Pode transitar nas zonas virtuais com habilidade e presteza, percorrendo espaços antes não transitados por ele. A novidade não o assusta, e sim o incentiva a ir pelos caminhos do desconhecido.

As classificações apresentadas por Darnton (1992), Cavallo e Chartier (2002) e Santaella (2004) podem ser observadas mais resumidamente no Quadro 1.

Quadro 1 – Tipos de leitores

TIPO DE LEITOR	PERÍODO	CONTEXTO	PERFIL
Intensivo	Idade Média	Do monopólio das Igrejas; Leitura oralizada Acesso ao livro limitado à nobreza e ao clero.	Em grupo
Contemplativo	Renascimento ao XIX	Do monopólio das Igrejas; Acesso ao livro limitado à nobreza e ao clero.	Isolado, reflexivo, solitário.
Extensivo	Fim do século XVIII	Influência de autores sobre a leitura de seu público.	Isolado, devorante de textos.
Movente	Séc. XIX ao XX	Das grandes cidades, vitrines, Revolução Industrial, Reprodução e Congestão de imagens na retina.	Híbrido, rápido, fluido, apressado.
Imersivo	Séc. XXI	Da Idade Mídia/ internet.	Lugar nenhum, Ubíquo.

FONTE: Adaptado, respectivamente, de Darnton (1992), Cavallo e Chartier (2002), e Santaella (2004).

Salientamos que, a despeito de haver uma sequência histórica que nos permite reconhecer tipos de leitores, devemos atentar para o fato de que o aparecimento de algum deles não se dá numa relação excludente. Sobre esse assunto, Santaella (2004, p. 19) nos diz que:

Não parece haver nada mais cumulativo do que as conquistas da cultura humana. O que existe, assim, é uma convivência e reciprocidade entre os três tipos de leitores, embora cada tipo continue, de fato, sendo irreduzível ao outro, exigindo, aliás, habilidades perceptivas, sensorio-motoras e cognitivas distintas.

Da mesma maneira, Darnton (1992) e Cavallo e Chartier (2002) nos advertem sobre a relação de concomitância entre os leitores intensivos e extensivos, sem que o aspecto cronológico seja o único critério a ser considerado.

Até aqui, o nosso olhar esteve voltado a um recorte cultural da leitura em âmbitos mundial e nacional. Nossa intenção foi a de apresentar um retrospecto que abarcasse fatos

histórico-sociais, as tecnologias de escrita, o suporte, o comportamento de leitores, os tipos de leitor e a leitura na escola.

Na próxima seção, antes de discutirmos sobre alguns aspectos a partir dos quais o ensino de LP, incluindo a leitura, deve partir, trataremos dos materiais objetos da leitura, os textos, isto é, produtos sociais que possibilitam a comunicação real e funcional.

## 1.2 Gêneros textuais no ensino da leitura

O ensino metalinguístico inócuo aos discentes está defasado. A perspectiva atual de ensino de LP deve primar pela aprendizagem com vistas ao aspecto funcional da língua em suas diversas modalidades e diferentes situações. A capacidade linguística do aluno, por exemplo, deve ser apoiada em boas práticas escolares, o que inclui uma seleção de conteúdos que façam real sentido a ele. Se executadas, tais medidas desenvolvem, no estudante, habilidades de leitura e de escrita em situações reais de comunicação, tornando-o apto a utilizar a linguagem em seus mais variados formatos, isto é, sob a forma de gêneros textuais.

Os textos são construídos para atender a demandas de interação. A língua é, pois, concretizada sob as formas de textos: falados, escritos, digitalizados, etc. Por esse motivo, o ensino e a aprendizagem de LP têm que dar-lhes atenção, porque, “se não se consegue descobrir o texto e suas regularidades, também não se descobre a língua na sua dimensão funcional da atividade interativa”. (ANTUNES, 2009, p. 53).

Conforme Marcuschi (2005, p.19), os gêneros textuais são entidades históricas que ordenam as atividades comunicativas. Eles eram limitados em sociedades de cultura oral e cresceram após o desenvolvimento da escrita alfabética. Mais tarde, a imprensa impulsionou a criação de outros e, no século XVII avolumaram mais ainda; até que, em tempos atuais, na *cultura eletrônica*, “presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita”. São exemplos desses gêneros os chats, *blogs*, *e-mails*, videoconferências, *tweets*, *posts*, dentre outros.

Diante do fato de os gêneros serem condição para a prática discursiva, o tratamento deles é indispensável, tornando-se responsabilidade da escola. Assim, desde as séries iniciais da Educação Básica, é necessária a abordagem dos gêneros textuais em sala de aula, não apenas porque são construções discursivas que tornam a linguagem possível “mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998, p. 23), multiplicando-se, conforme novos modos de se comunicar, uma vez que eles são:

[...] altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Logo, é necessário que busquemos alternativas condizentes com as ‘exigências’ e com os hábitos da sociedade, uma vez que, atualmente, a utilização das TDICs como *e-mail*, *chat*, *Facebook*, em sala de aula, também é pertinente, pois “é preciso que situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos de linguagem” (BRASIL, 1998, p. 24), mesmo porque os estudantes já utilizam esses gêneros eletrônicos constantemente.

De fato, a maioria dos estudantes da contemporaneidade, seja composta de nativos digitais ou não, desenvolvem suas atividades sociais sob um novo modelo de atuação influenciada pelo ciberespaço, o qual, conseqüentemente, engendra a cibercultura. Quanto a esses termos, temos as seguintes definições:

O ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. [Quanto ao termo cibercultura], especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17).

Assim, sabemos que os avanços científicos e tecnológicos tornaram possível a digitalização de diversos materiais. Dessa maneira, a informação hipermídia, isto é, o dado cujo meio de trânsito é a tela de um computador, ou mais simplesmente, o hipertexto, é transmitido sob as mais diversas formas de linguagem: escrita, visual e sonora. Recebendo interferência das mãos de quem realiza cliques constantes, tais formatos de linguagem são percebidos por sistemas de sentido aptos a apreender informações. Nesse caso, olhos e ouvidos são os captadores do hipertexto, cuja definição é a de:

[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LÉVY, 2010, p.33).

Textos hipermidiáticos, ou seja, os gêneros da *e-comunicação*, comunicação eletrônica, foram criados e adequados ao discurso digital, surgindo, segundo Freire (2003, p. 67), “formas lingüísticas características desse círculo de interação”, isto é, uso de *emoticons*,

texto não linear, uso de vídeos e sons em sua composição, textos escritos em tempo real ou não, dentre outros aspectos. Por esse motivo, devemos tratar as TDICs como determinantes de novas condições de práticas sociais, inclusive as comunicativas, uma vez que:

[...] não é difícil constatar que nos últimos dois séculos foram as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Por certo, não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. (MARCUSCHI, 2005, p. 20).

Analisando a comunicação eletrônica, Marcuschi (2005) apresenta alguns gêneros digitais e seus respectivos predecessores. Para o *e-mail*, ele aponta a carta pessoal, o bilhete e o correio, como seus antecedentes; já para o gênero ‘aula-chat’ (aulas virtuais), o correspondente é o gênero ‘aula presencial’; finalmente, o *blog* teria sua origem nos diário pessoal, anotações e agenda.

No entanto, por mais que os modelos eletrônicos se assemelhem a gêneros tradicionais, ou pareçam adaptações de outros tradicionalmente existentes, os gêneros digitais possuem peculiaridades na linguagem, no suporte e nas condições de uso que não são encontradas nos modelos convencionais, uma vez que:

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo* que desafia as relações entre a oralidade e a escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses, signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica [...]. (Idem. p. 21).

Mediante essa observação do autor, entendemos que um dos recursos digitais disponíveis na atualidade, o *YouTube*, pode ser inserido numa perspectiva educacional, por ser um meio comunicativo com características próprias e que proporciona a interação entre indivíduos. Por isso, defendendo a premissa de que os gêneros textuais devem estar no cerne de abordagens do ensino de LP, pois estão a serviço da comunicação, faculdade humana que devemos aprimorar em sala de aula com os estudantes e, considerando o fato de recursos hipertextuais adequarem-se ao âmbito educativo, elegemos essa ferramenta digital, para que sejam observadas suas características e possibilidades em aulas de LP, já que:

[...] a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atividade exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa. (LÉVY, 2010, p. 40).

Nesse sentido, posteriormente, pretendemos apresentar o *YouTube*, evidenciando seus aspectos de composição e de interação, além, logicamente, de demonstrar que ele se configura dentre as ferramentas que poderiam potencializar as abordagens da língua materna em sala de aula, especialmente no que diz respeito a práticas de letramento e, de modo consequente, a prática de leitura, ainda mais partindo-se do pressuposto de que “as tecnologias da comunicação e informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas” (BRASIL, 2000, p. 12), isto é, devem estar indissociáveis das rotinas pedagógicas. Sendo assim, poderia auxiliar nos letramentos que a escola deve promover, incluindo, logicamente, as novas maneiras de se comunicar e de produzir sentidos.

### **1.3 Letramento e multiletramentos**

O letramento acontece quando alguém se pronuncia, participando de práticas sociais, seja preenchendo formulários, conversando à mesa de um bar, escrevendo mensagens em grupos do *WhatsApp*, etc.

Para ser um indivíduo letrado, segundo Bortoni-Ricardo (2009, p. 52), “é preciso envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, fazer usos dessas habilidades”. Assim, compreendemos que priorizar os textos, e não exclusivamente o conhecimento do alfabeto e o reconhecimento de sílabas de palavras de um determinado idioma, deve ser o viés principal do ensino da língua. Acerca desse tipo de abordagem de ensino de LP, os PCN acrescentam que:

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, [...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p.19).

Um indivíduo participa de processos de letramento mesmo antes de frequentar uma escola, ambiente em que os alunos são levados a praticá-los para desenvolver habilidades e competências. Apesar de as práticas serem processuais, dependerem da predisposição de uma pessoa, das necessidades comunicativas de uma sociedade, e de outras situações diversas, devemos discutir aspectos importantes para elaborarmos metodologias com o intuito de que, como agentes de letramento, possamos direcionar esse tipo de atividade na escola.

Primeiramente, é importante considerarmos os diferentes tipos de contexto, havendo necessidade de “adequação dos métodos às características da situação, incluindo aí características do aprendiz participante da situação”. (KLEIMAN, 2005, p. 34).



Um segundo aspecto diz respeito aos gêneros trabalhados em sala de aula. A escola é o local onde os alunos devem conhecer os textos que circulam nas diversas esferas sociais e onde os estudantes devem ser levados a simular usos da linguagem.

Considerando esse fato, o da simulação, o professor deve, ao planejar, analisar quais gêneros são mais importantes e mais interessantes aos estudantes, observando quais devem ser inseridos, desde os modelos mais desconhecidos pelos alunos aos modelos com que os discentes são mais familiarizados.

O próximo passo seria o de o professor propor que os aprendizes iniciem uma atividade, partindo de uma situação geradora para os modelos, propriamente. O professor deve fazê-los enxergar a finalidade para, depois, orientá-los a elaborar determinado gênero em sua completude. A fim de complementarmos esse assunto, recorremos a Kleiman (2005, p. 38), que exemplifica desta maneira:

[...] em vez de ensinar/aprender que uma receita de salada de frutas tem três partes – nome, ingredientes e modo de fazer –, será mais eficaz fazer a salada de frutas e, depois, rememorando o que foi feito, organizar saberes e atividades numa receita, de forma escrita para lembrar dela no futuro e para poder comunicá-la aos ausentes.

Outro aspecto importante à prática do letramento se vincula à percepção do docente sobre si, enquanto agente de letramento. É importante, nesse sentido, sabermos que as práticas de letramento não devem ser propostas apenas pelo professor de LP, mas devem ser realizadas também por professores de outras disciplinas, os de matemática, os de geografia, os de história, etc. Quanto à essa ideia de partilha de responsabilidade, Antunes (2007, p. 127) esclarece que:

Todos os professores, de qualquer disciplina, devem ter uma ampla competência linguística e precisam requisitá-la dos alunos, sob pena de seu trabalho ficar imensamente comprometido. A apreensão de qualquer conhecimento passa necessariamente pela linguagem. Isto é, o que aprendemos tem como acesso e como percurso a linguagem. Privar, portanto, as pessoas de um amplo e consistente conhecimento dessa linguagem é privá-las de chegar a uma porta que abre para inúmeros atalhos [...] e de onde se pode enxergar um horizonte vastíssimo.

Dessa maneira, cada área apresenta suas particularidades, cabendo aos docentes a tarefa de inserir os estudantes nas especificidades e no campo semântico das matérias que ministram. Em adição, o professor deve também estimular a inserção do aluno em novos paradigmas comunicativos, considerando as atuais demandas sociais. Assim, a presença das TDICs na sala de aula “passa a ser um caminho que contribui para a inserção do cidadão na sociedade, ampliando sua leitura de mundo e possibilitando sua ação crítica e transformadora”. (LEITE *et al.*, 2009, p. 10).

Os PCN de ensino fundamental já definem o fato de ser “preciso que situações escolares de ensino de LP priorizem os textos que caracterizam os usos públicos de linguagem”. (BRASIL, 1998, p. 24). Como os estudantes já fazem intenso uso dos gêneros textuais eletrônicos, o professor pode e deve fazer uso da rica fonte de informações e de materiais de apoio disponíveis na internet, os quais não podem ser oferecidos pelo livro didático, por exemplo.

O docente deve também explorar as potencialidades dos textos veiculados no meio virtual, visto que o “uso eficiente das ferramentas de busca, a hiperleitura e a construção de sentido a partir da integração de múltiplas linguagens passaram a ser habilidades necessárias, mesmo para a aquisição de conceitos acadêmicos”. (BRAGA, 2009, p. 186). Por isso, deve haver interações mediadas por tecnologias informatizadas no ambiente escolar, sendo pertinente ocorrerem multiletramentos que contemplem, inclusive, o letramento digital, prática que deve ser concebida como mais “um estágio de evolução do homem no que se refere à apropriação de novas tecnologias da leitura e da escrita”. (SOUSA, 2009, p. 197). É necessário, portanto, desenvolvermos um trabalho que contemple letramentos múltiplos. Quanto a isso, Rojo (2012, p. 8) esclarece que:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho).

Sabemos que o letramento digital já vem acontecendo gradativamente, modificando muitos paradigmas sociais. Um deles diz respeito ao acesso às TDICs por diferentes estratos sociais. Isso quer dizer que diferentes camadas, incluindo as menos favorecidas da sociedade, tiveram, com a internet, a possibilidade de afirmar seus discursos publicamente, compartilhando conteúdos de diferentes naturezas.

Em outros tempos, nem todos podiam usufruir dos meios de comunicação, muito menos podiam ser representados neles. Hoje, além de as pessoas terem a facilidade de acessar informações mais facilmente, podem inserir-se em contextos comunicativos, expressando-se ou sendo representado em sites, redes sociais, bem como em outros aplicativos. Por isso,

[...] nenhuma consideração sobre letramento digital e acesso social pode ignorar o fato de que a internet permitiu que qualquer pessoa pudesse divulgar sua voz social de forma pública. Antes dessa tecnologia, a autoria para grandes audiências passava pelo crivo seletivo dos grupos hegemônicos que controlavam a mídia televisiva e

jornalística ou os comitês editoriais. Atualmente, qualquer cidadão, desde que domine o letramento digital (ou seja auxiliado por alguém competente nessa forma de comunicação), tem a possibilidade de divulgar sua visão de mundo na internet, sem que haja censuras prévias. Isso permite que a rede mostre de forma explícita a diversidade e o conflito que existem entre as diferentes vozes que compõem a malha social. (BRAGA, 2009, p. 188).

Entretanto, o acesso à informação e a oportunidade de expressar-se podem não garantir condições igualitárias na prática comunicativa contemporânea. Dependendo do uso das TDICs, exclusões sociais ainda podem continuar, logo é importante haver criticidade nas práticas de letramento digital, sendo fundamental o ato de:

[...] incluirmos de uma forma crítica o letramento digital em nossas práticas educativas. É papel do educador envolver todas as camadas sociais em projetos que promovam a construção de uma sociedade mais igualitária e, por isso, menos conflitante e violenta. Essas iniciativas deveriam se preocupar também em encontrar formas de promover uma maior aproximação e diálogo entre os grupos sociais, um passo necessário para o desenvolvimento da reflexão social crítica. (Idem, p. 189).

Outra mudança paradigmática considerável está relacionada a transformações linguísticas e cognitivas, associadas a produções de conteúdos e de sentido, bastando observarmos que os textos apresentam peculiaridades do “internetês” e que são permeados de elementos semióticos diferenciados, transparecendo o aspecto não-linear caracterizador do hipertexto, o qual, por conseguinte, direciona as práticas do hiperleitor, quem realiza percursos “que o levarão à construção de um sentido dentre os vários sentidos possíveis”. (SOUSA, 2009, p. 199). A partir dessa perspectiva:

O professor pode trabalhar com esferas sociais em várias culturas e com os gêneros que delas emergem e nelas circulam, servindo como ponte para a construção de conhecimento e *protagonismo* por parte de seus alunos, levando-os a perceber como novos significados são produzidos nas novas mídias e como eles podem ser críticos e produtivos. (GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012, p. 132).

É quanto a esses novéis sentidos que o professor deve promover metodologias que motivem o letramento digital crítico, para que o aluno, além de poder desenvolver novas habilidades leitoras e escritoras, possa também fazer uso profícuo das ferramentas digitais, aproveitando os recursos da internet, percebendo e construindo gêneros textuais distintos, fomentando a participação social crítica e reflexiva e desenvolvendo estratégias de leitura.

Logo, nessa perspectiva do multiletramento é que está inserida nossa proposta de ensino com o uso de uma ferramenta digital abarcando o paradigma da leitura de hipertextos, em que vemos os conteúdos interligados e na tela de computadores. Antes de tratarmos de tal recurso, o *YouTube*, trataremos de algumas questões envolvidas no ato de ler.

## 2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E ALGUMAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO

A percepção é uma competência mental humana que, de maneira primária, está vinculada aos sentidos de audição, visão, tato, paladar, olfato. Porém, algo que é visto, por exemplo, não tem um começo e fim em si mesmo. É, na verdade, um construto de cunho histórico-social, linguístico e cognitivo.

Quando vemos algo, presenciamos algum acontecimento ou algum fenômeno, percebemos aquilo que foi convencionado como tal. Se enxergamos um lápis, reconhecemos esse objeto, considerando o conceito atribuído a ele pela sociedade. Se ouvimos o barulho agudo aludindo-nos a vidros se estilhaçando num contexto urbano, podemos deduzir que esse fato resultou de um acidente envolvendo automóveis, isso porque o conceito de colisão no trânsito já está armazenado na memória coletiva. Existem, portanto, esquemas construídos para identificarmos o elemento vidro, o fenômeno da propagação sonora e um acontecimento corriqueiro e negativo num ambiente urbano, o acidente de trânsito.

Sobre esse fato, Marcuschi (2008, p. 228) afirma que:

[...] deve-se ter clareza quanto ao fato de que nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos. Assim, a percepção é, em boa medida, guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida. Nossas experiências, por sua vez, são uma construção com base em sensações organizadas e não um fruto puro e simples de sensações primárias.

Logicamente, isso anuncia que o mesmo acontece com a linguagem. Quando lemos ou falamos o nome dado a determinado instrumento fino e pontiagudo, feito de madeira e preenchido com grafite, compreendemos, por meio de uma convenção, que se trata do conceito atribuído ao significante “lápis” e, assim como usamos o exemplo do “lápis”, Marcuschi (2008, p. 228) nos traz o da “cadeira”, afirmando que ela, “na condição de um objeto físico e cultural para determinada função ou ação cotidiana – por exemplo, sentar –, não é um dado dos sentidos, mas uma elaboração cognitiva”.

Fica claro que, no momento da leitura, o leitor é impelido a agir para produzir sentido, uma vez que “ler é um ato criador que retira da apreensão estática aquele que lê passivamente” (CARVALHO, 2010, p. 63), passando a demonstrar atitude subjetiva. É certo que, “ao lermos um texto [...], colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados” (KLEIMAN, 2010, p. 13), mas, deveríamos pensar que existe uma anulação da subjetividade? Como poderíamos praticar a individualidade,

diferenciando-nos nesse processo que parece reproduzir tudo repetidamente? Para tentarmos compreender esse fato, precisamos lançar-nos rumo à linguagem.

Ao propormos a leitura de um texto redigido, aceitamos a tarefa de tentar compreendê-lo. Esse texto, para ser concretizado, necessita ser materializado, primeiramente, por meio de um código. À língua<sup>9</sup>, elemento que está a serviço de um grupo social, subjaz um conjunto de características convencionais que lhe são determinantes, no que diz respeito a seu funcionamento básico. Deveríamos, assim, reconhecer características elementares desse código e do texto como evento comunicativo.

Considerando esse aspecto, o leitor deve identificar o sistema de sons, no nosso caso, o da LP, e o alfabeto, que engendrará as possíveis combinações silábicas, formando, conseqüentemente, as palavras, as quais devem compor estruturas frasais em diferentes contextos. Em linhas breves, esses aspectos básicos dizem respeito às áreas da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica.

No trato com o texto, também devemos considerar outros elementos, tais quais são apresentados por Marcuschi (2008) como critérios de textualização: intencionalidade, situacionalidade, intertextualidade, coesão, coerência, informatividade; elementos paralinguísticos: tipo de letra, gravuras, ordenação do texto quanto a parágrafos, elementos pré-textuais, textuais, pós-textuais; e outros componentes, como os sinais de pontuação, que auxiliam a organização em nível sintático, por trazerem consigo, por vezes, possibilidade de mudança semântica, conforme salientam Colomer e Camps (2002, p. 53):

Se lemos, por exemplo, “Quando o policial comia a pistola [...]”, tendemos a pensar que a pistola é o objeto direto de “comia”, porque essa é a função sintática habitual de uma sequência substantivo-verbo-substantivo, e será nosso conhecimento semântico que nos alertará sobre a incongruência da frase. Será necessário, pois, aprender a colocar ou perceber a colocação de uma vírgula para que o leitor possa entender “Quando o policial comia, a pistola [...]”.

Ademais, é necessário que o leitor saiba identificar as macroestruturas, também chamadas de tipologias textuais. Esse conhecimento é importante, porque elas determinam a maneira como ocorrerá a leitura, pois, por exemplo, ler um texto de tipologia narrativa é diferente de ler um texto de tipologia expositiva.

Dessa maneira, o reconhecimento dos elementos superficiais auxilia a construção do sentido de um texto, no entanto, eles não são os únicos aspectos requeridos no processo de construção do sentido, pois a leitura “[...] se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a

---

<sup>9</sup> Língua, neste estudo, significa o “conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 11) isso porque, de fato, a língua e o texto apresentam peculiaridades que fomentam a comunicação, mas os dois juntos não são suficientes, precisam ser entendidos, reconhecidos, o que só é possível se o leitor possuir parâmetros armazenados em sua própria mente. À vista disso, devemos considerar que a leitura também é de natureza cognitiva porque, para produzir sentido, há solicitação de atividades mentais.

Segundo Shaffer e Kipp (2012, p. 274), cognição “é um termo usado por psicólogos para se referir à atividade do conhecer e aos processos mentais pelos quais o ser humano adquire e usa o conhecimento para solucionar problemas”. Ao ler, um indivíduo seleciona saberes com fins de produzir sentido. Essa atividade, primeiramente, deve ser intermediada pela linguagem, em seguida, conhecimentos prévios, memória, levantamentos de hipóteses e inferências, dentre outros mecanismos, são ativados naturalmente. Esclarecemos, por isso, que a leitura é possível graças às competências mentais, as quais, durante o ato de ler, além de estabelecerem relação com os elementos textuais, também se vinculam à percepção (outra competência cognitiva) de sentidos atribuídos aos elementos do mundo, concretos e abstratos, os quais, como já afirmamos, passam pelo crivo histórico e social de um povo.

## **2.1 Modelos de leitura**

No fazer pedagógico, enumerando exemplos práticos do cotidiano de uma pessoa, temos o costume de afirmar aos alunos que ler é importante para nossas vidas, pois esse ato abrange esferas pessoal, escolar, profissional, dentre outras. Conforme Martins (2004, p. 7), para as sociedades gregas e romanas, ler e escrever significavam o alicerce de uma educação “[...] que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres”.

Por esse motivo, reiteramos que o desenvolvimento de competências leitoras, valorizadas desde a Antiguidade, é prática fundamental para a formação de indivíduos autônomos, capazes de produzir sentido e de participar de acontecimentos interativos no meio social. Mas, afinal de contas, o que é a leitura? Se fizéssemos essa pergunta a um grupo de estudantes, talvez pudéssemos prever respostas como as de que seria: dizer o que está escrito; compreender a ideia do texto; descobrir o que o autor quis transmitir; enxergar o que existe nas entrelinhas.

Como docentes, devemos primar pelo diálogo em sala de aula, respeitando os repertórios expressos, contudo, diante de respostas previsíveis como essas, encaradas por nós

como possíveis, mas elementares, devemos também ampliar as possibilidades de novos conhecimentos.

Em termos gerais, quem lê deve produzir sentido envolvendo, no mínimo, três aspectos: o objetivo de leitura, o texto, e os conhecimentos de mundo. Portanto, o leitor deve assumir uma conduta ativa, lançando mão de estratégias leitoras diversificadas, sob um modelo de leitura interativo, modelo este que norteia nossa pesquisa e que é baseado na interação dos elementos autor-texto-leitor.

Segundo Leffa (1996, p. 10), a leitura é um processo de representação. Ela, portanto, “[...] não dá acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade”. Quando lemos um texto escrito, por exemplo, olhamos palavras e o que vemos não são formas e curvas representadas pelos caracteres na folha de papel ou na tela de um aparelho celular, mas sim os conceitos que elas trazem. Sendo assim, vemos uma coisa para que enxerguemos outra refletida. Por isso:

[...] na sua acepção mais geral e fundamental, ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Dentro dessa acepção, tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos. Esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é a condição básica para que o ato de leitura ocorra. (LEFFA, 1996, p. 11).

Além da conceitualização geral, que concebe a leitura como um jogo de reflexos, no qual, ao observarmos um elemento intermediário, podemos acessar outro da realidade, Leffa (1996) propõe a definição de leitura sob uma perspectiva de contraste. Nesse caso, no processo de construção do sentido, teremos ou a ênfase no texto ou a ênfase no leitor. Além desses modelos antagônicos, o autor apresenta outro, chamado por ele de conciliatório, mediante o qual a leitura resulta da interação entre os elementos textuais e dos conhecimentos do leitor. Para Solé (1998, p. 23), esse modelo interativo pressupõe a junção dos padrões ascendente (*bottom up*) e descendente (*top down*).

Na prática de leitura ascendente (*bottom up*), o leitor processa elementos componentes do material textual: letra, palavra, frases, etc. Propostas educativas baseadas nesse modelo enfatizam habilidades voltadas à decodificação e não explicam, por exemplo, a realização de inferências, nem o fato de compreendermos textos, mesmo que não entendamos todos os elementos que os formam.

Colomer e Camps (2002), corroborando com a explicação de Solé, acrescentam que esse modelo tradicional enfatiza mais o código que o sentido propriamente. Assim:

Tal modelo supõe que o leitor começará por fixar-se nos níveis inferiores do texto (os sinais gráficos, as palavras) para formar sucessivamente as diferentes unidades

linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto. Para seguir esse processo, o leitor deve decifrar os signos, oralizá-los mesmo que seja de forma subvocálica, ouvir-se pronunciando-os, receber o significado de cada unidade (palavras, frases, parágrafos, etc.) e uni-los uns aos outros para que sua soma lhe ofereça o significado global. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 30).

Para Leffa (1996, p. 13), ao enfatizarmos o texto, agimos com intenção de tirar o sentido do material textual. A palavra-chave desse processo é o verbo “extrair”, já que o leitor descobre o sentido com esforço, explorando cada elemento do conteúdo lido e realizando uma leitura minuciosa. Nesse processo, pois, os sentidos são cumulativos, a compreensão é um resultado, e a ênfase dessa ação está no produto final, ao invés de estar no processo de construção de sentido.

Por outro lado, as limitações da leitura ascendente estão, dentre outros aspectos, no fato de que o verbo extrair não reflete o que ocorre durante uma leitura, pois o leitor não tira o sentido do texto, isto é, o conteúdo não se transfere do texto para o leitor. Se assim fosse, não teríamos “uma extração, mas sim uma cópia”. (LEFFA, 1996, p. 13).

No que diz respeito ao modelo descendente (*top down*), Solé (1998, p. 23-24), afirma que o leitor não vai da letra ao sentido. Ele usa os conhecimentos prévios e seus recursos mentais para fazer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se nele para verificá-las. Nesse caso, hipóteses, antecipações, dentre outras estratégias leitoras partem do leitor e vão de encontro ao que é apresentado pelo texto.

Complementando, Colomer e Camps (2002), reforçam que o modelo descendente acontece não do texto ao leitor, mas em sentido contrário, “da mente do leitor para o texto”, de modo que quem lê tem a oportunidade de:

[...] resolver as ambiguidades e escolher entre as interpretações possíveis do texto. É o conhecimento do contexto, neste caso do texto escrito, o que torna possível, por exemplo, decidir se uma frase como “Já nos veremos!” contém uma ameaça ou uma expressão de esperança. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 30).

Desta feita, fica claro que, se o leitor basear-se em elementos de nível inferior, pode não compreender o sentido do texto, pois não acionará mecanismos mentais mais elevados durante a leitura. Consequentemente, sem que o conhecimento de mundo seja ativado para que ele identifique o contexto similar, parecido ou exato ao que o texto apresenta, a produção de sentido será prejudicada se for apoiada em elementos superficiais do texto. Isso ressalta, portanto, a importância dos elementos trazidos pelo leitor, sem os quais a compreensão seria impossível.

Se, durante a leitura, enfatizamos o sujeito que lê, entendemos que o sentido desce dele e vai até o texto. Ao invés de extrair, quem lê deve atribuir sentido, assim, precisamos



entender que um texto provoca em leitores diferentes ou em leituras diferentes um entendimento distinto da realidade, o qual depende do conhecimento de mundo do leitor. Nesse caso, os sentidos construídos são baseados nos “acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor”. (LEFFA, 1996, p. 14).

Considerando a perspectiva de atribuição de sentido, podemos conceber que: a ação de ler não é apreender a mensagem do texto integralmente, a compreensão é um processo, a velocidade da leitura pode variar, permitindo que o leitor realize uma ação detalhada ou superficial, o leitor pode continuar lendo um texto mesmo sem compreender algum trecho, que pode ser esclarecido conforme avançar nas linhas.

Ainda considerando o modelo descendente, baseados em Leffa (1996), podemos afirmar que a leitura não é considerada unicamente linear, havendo levantamento de hipóteses, que levam o leitor a fazer questionamentos, comprovações ou refutações num processo interpretativo, mediante o qual há necessidade de relação com trechos já lidos e com os que serão lidos.

Nesse caso, portanto, os olhos não veem o que realmente está escrito na página, mas apenas as informações solicitadas pelo cérebro, assim, “a palavra “nós”, por exemplo, poderá ser entendida como o plural de “nó” ou como o pronome pessoal, dependendo do que o cérebro mandou o olho buscar, baseado naturalmente no contexto em que se encontra a palavra”. (LEFFA, 1996, p. 15).

Levando em conta as limitações do texto escrito ou as pistas que ele expressa, Colomer e Camps (2002, p. 31) esclarecem que:

[...] uma mensagem verbal jamais oferece o total da informação, mas o emissor o constrói simplesmente com a informação que julga necessária para que o receptor o entenda, supondo que há muitas coisas que não é preciso explicitar. Assim, durante a leitura de uma mensagem escrita, o leitor deve raciocinar e inferir de forma contínua. Isto é, deve captar uma grande quantidade de significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis: informações que se pressupõem, conhecimentos compartilhados entre emissor e receptor, relações implícitas (temporais, de causa e efeito, etc.) entre os elementos do texto, etc.

De acordo com a explicação das autoras, o que está na superfície textual e o que o leitor traz consigo de conhecimento prévio são “subprocessos” que ocorrem simultaneamente e que estabelecem subordinação entre si, constituindo um terceiro modelo de leitura, o interativo, o qual, conforme Solé (1998, p. 24), não se fixa nem no texto nem no leitor. Nesse modelo, o leitor é sujeito que “[...] utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais [...]”. (Idem, p. 31).

As explicações de Solé (1998) e de Colomer e Camps (2002) se coadunam com a de Leffa (1996), quem reitera que não podemos conceber os modelos de ênfase no leitor ou no texto numa relação de exclusão. Devemos, em verdade atentar ao que ocorre quando o leitor e o texto se encontram, considerando “(a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre leitor e texto”. (LEFFA, 1996, p. 17).

A primeira interação ocorre quando o leitor reconhece uma letra e, rapidamente, produz antecipações da possível letra seguinte, prevendo outras combinações, como palavras e frases, até que os textos sejam formados. Acerca do reconhecimento dos elementos superficiais do texto, o autor reforça que:

A apreensão de um segmento do texto leva em consideração várias fontes de conhecimento do leitor. O conhecimento ortográfico dá os traços distintivos de cada letra e as possíveis combinações silábicas. O conhecimento ortográfico interage com o conhecimento lexical e cristaliza todos os dados numa unidade lexical viável: FALA e não HALA ou ZALA. O conhecimento sintático coloca a palavra numa categoria gramatical específica; o leitor sabe que na frase A FALA DO PRESIDENTE DO SINDICATO FOI MUITO APLAUDIDA, a palavra FALA é um substantivo e não um verbo, por exemplo. O conhecimento semântico contribui informando em que acepção, das tantas possíveis, deve ser tomada a palavra num determinado contexto. (LEFFA, 1996, p. 21, grifo do autor).

Como podemos constatar, essas relações acontecem em níveis elementares e mais avançados e só são possíveis porque podemos armazenar nossos conhecimentos em estruturas mentais, graças às relações que estabelecemos entre a mente e o meio externo.

Tal interação sempre pressupõe o acionamento dos conhecimentos prévios, ou seja, mesmo em níveis inferiores, em que o leitor reconhece letras, sílabas, palavras e sentenças, elaboradas com base num código como a língua portuguesa, por exemplo, ele seleciona recursos mentais a fim de realizar tal reconhecimento, consultando estruturas mais elevadas.

## **2.2 Mecanismos mentais gerais envolvidos na leitura**

De acordo com Colomer e Camps (2002, p. 36), os processos humanos de obtenção de dados funcionam da mesma maneira para as todas as pessoas. Sendo assim, os indivíduos utilizam os mesmos mecanismos mentais para processar as informações, captadas pelos sentidos. Baseadas em Meyer (1985), as autoras explicam ainda que três mecanismos cognitivos são essenciais na produção de sentido: a percepção, a memória e a representação de mundo.

a. A percepção constitui a primeira etapa do processo com captação de estímulos percebidos pelos sentidos (palavra escrita, palavra falada, cheiro de bolo queimando num forno, gosto azedo de comida estragada e até mesmo língua de sinais percebidos pelos

surdocegos) os quais estabelecem relação com “as intenções do sujeito que seleciona automaticamente os estímulos que lhe interessa perceber”. (COLOMER; CAMPS, p. 32). Tais estímulos têm certa duração no cérebro, e o período de permanência deles ocorre graças à memória.

b. A memória é o segundo recurso mental acionado durante a leitura. Se o estímulo não foi descartado, inicia-se sua retenção nela, principalmente na memória de longo prazo. Para Kleiman (2013, p. 46-47), a leitura é realizada com acionamento de três tipos de memória: a *memória de trabalho*, que organiza os elementos lidos em unidades significativas, as fatias, isto é, conjunto de elementos estruturados de acordo com o conhecimento da gramática interna; a *memória intermediária*, a qual estabelece uma ligação entre as fatias e os conhecimentos que devem ser consultados na *memória de longo prazo*. Desta maneira, nessa memória permanente, “podemos reter tudo o que se sabe sobre o mundo, desde que a informação tenha sido organizada de forma compreensível e seja significativa para o sujeito”. (COLOMER; CAMPS, p. 35).

c. Em seguida, a representação de mundo é o terceiro mecanismo acionado pelo leitor. Ela diz respeito ao conjunto de conhecimentos elaborados por uma pessoa ao longo de sua vida, uma vez que “para compreender o mundo o indivíduo precisa ter dentro de si uma representação do mundo” (LEFFA, 1996, p. 25), fato que pressupõe o entendimento de esquemas, isto é, estruturas mentais que o indivíduo elabora na sua interação com o ambiente.

Os esquemas organizam o conhecimento e a maneira como o leitor utiliza seus saberes, além de possibilitar as capacidades de reconhecimento, comparação, contraste, relação e de interpretação quanto a informações de diferentes naturezas, seja tratando de finanças, seja durante a aprendizagem de mais de um idioma estrangeiro, seja plantando uma muda, aplicando-se, portanto, a qualquer área de conhecimento.

Quanto à construção dessa faculdade cognitiva, Colomer e Camps (2002, p. 36) esclarecem que:

Tudo o que se sabe vai se organizando e reorganizando cada vez que se incorporam novas informações em uma espécie de sistemas de redes inter-relacionadas. Para ser realmente compreendida, uma informação deve integrar-se nesses esquemas, estabelecendo as conexões pertinentes com o que já se conhecia sobre esse campo de experiência. Ao fazer isso, possibilita-se também a produção de novas relações entre informações já existentes, mas que até esse momento permaneciam desconexas ou relacionadas de outra maneira. Por essa razão, nosso conhecimento nunca avança como uma soma de informações, mas cada novo elemento provoca uma reestruturação do sistema de conexões anterior. Os esquemas são ativados segundo o contexto para outorgar uma informação verossímil ao que se está observando conforme nossos conhecimentos e propósitos de compreensão.

De acordo com Leffa (1996, p. 35), os elementos que compõem os esquemas são chamados de “variáveis”. Uma única variável não é capaz de estruturar um esquema. Segundo o autor, o que configura um determinado esquema é um conjunto de variáveis que se relacionam.

No cotidiano, por exemplo, podemos perceber que, para realizar certas atividades, precisamos saber uma série de características que legitimam uma ação, um produto ou um resultado. Isso significa que, em níveis diferenciados, somos capazes de fazer usos de esquemas mentais ao realizarmos atividades do nosso dia a dia.

Escrever uma carta é diferente de escrever um e-mail, mas podemos enumerar uma série de aspectos convergentes e divergentes na maneira de produzir esses textos. Como pontos em comum, temos que ambos os gêneros são meios de comunicação, podem ser de caráter pessoal ou profissional e podem ser escritos sob um mesmo código, como a língua portuguesa. Como aspectos distintivos, reconhecemos que a carta pode ser escrita manualmente, é inserida num envelope e pode ser postada nos correios; já o *e-mail* não pode ser manuscrito e é enviado ao destinatário via internet muito rapidamente.

Nesse caso, somos capazes de escrever os textos citados se tivermos o esquema ‘escrever texto’. Conhecendo as variáveis, podemos escrever carta quando a intenção é escrever esse texto, e sabemos escrever um *e-mail*, se o objetivo for redigir esse gênero. Assim, fica claro que, como variáveis, temos as maneiras como os textos são elaborados e emitidos, recebidos pelos destinatários e lidos por eles, considerando os suportes papel e tela de computador.

Os esquemas se ramificam em diversas direções e se reestruturam conforme as experiências de vida de uma pessoa, assim, consoante o desenvolvimento da aprendizagem de um indivíduo, ele “[...] não apenas tem mais esquemas para interpretar a realidade, mas possui também, para cada esquema, um número maior de variáveis”. (Idem, 1996, p. 37). No entanto, é preciso salientarmos que a relação entre os esquemas é flexível. Não podemos pensar que existe um esquema maior em posição rígida com o qual outros subesquemas estão subordinados numa subposição também rígida.

Diante do esquema TDICs, podem vir à mente os gêneros digitais *blog*, *e-mail*, *whatsapp* e *chat*. Nessa situação, *whatsapp* é variável do esquema TDICs. Mas, se estamos lendo a notícia de que esse aplicativo teve seu acesso bloqueado no Brasil, o elemento TDICs se torna variável de *whatsapp*. Essa posição depende, portanto, do contexto mediante o qual o esquema é solicitado.

Um fato importante também a ser ponderado acerca da leitura, em geral, é o de que um texto escrito apresenta apenas alguns esquemas que contribuem para a compreensão, sendo que a interação entre informações explícitas e lacunas do texto e o conhecimento prévio do leitor permitem a quem lê que identifique as variáveis implícitas e atribua a elas os sentidos necessários à compreensão. (LEFFA, 1996, p. 37).

Por isso, deve haver o desenvolvimento do conhecimento prévio e de atividades pedagógicas que promovam o acionamento do repertório do leitor, uma vez que subjazem a ele as ações de levantar hipóteses, confirmá-las e integrar novas informações durante o ato de ler.

### **2.3 O processo de leitura**

Ao iniciar a leitura, já começamos a fazer hipóteses mesmo em nível inferior relacionado ao código e, consecutivamente, de níveis superiores, relacionadas às ideias mais complexas. Durante essa atividade, os olhos se comportam de maneira peculiar. Eles não passeiam no texto de maneira linear, palavra por palavra. O leitor fixa o olhar em determinado ponto do texto e percebe conjuntos significativos por vez, realizando uma leitura sacádica (KLEIMAN, 2013, p. 48), em que há saltos ou sacadas e as fixações.

Segundo Colomer e Camps (2002, p. 40), é no momento da fixação, isto é, no ponto em que o salto termina, que a informação é enviada ao cérebro. Nessa atividade, o leitor experiente percebe mais palavras, realizando menos fixações, ao passo que o leitor inexperiente pode realizar mais de uma fixação por palavra. Ainda de acordo com as autoras, as fixações diferem conforme as categorias de palavra: substantivos, verbos, adjetivos e termos com carga semântica provocam fixação mais lenta, ao passo que categorias gramaticais, como artigo, preposição e conjunção, isto é, termos “funcionais ou de coesão” provocam fixações mais breves.

Outro detalhe relacionado às fixações é que elas ocorrem de acordo com a dificuldade que o texto apresenta. Conforme Kleiman (2013, p. 48), se formos leitores proficientes, somos capazes de ler 200 palavras por minuto (para Colomer e Camps são 400) se o texto for fácil; porém, lemos as 200 palavras mais devagar se o texto for complexo. Nesse caso, o cérebro tem a função de regular a leitura, controlando não apenas o movimento sacádico, o qual acontece com sacadas e fixações, mas também o movimento para frente, progressivo, e para trás, o regressivo. Assim, movimentos progressivos ocorrem quando a leitura não apresenta dificuldades; do contrário, com o intuito de controlar a compreensão, o

leitor pode realizar mais movimentos regressivos, conforme dificuldades que surgem e necessidades de resolvê-las.

Quanto à quantidade de movimentos oculares, podemos perceber que leitores inexperientes produzem mais fixações porque percebem menos palavras em determinado conjunto significativo. Muitas das vezes, esse leitor precisa de mais de uma fixação por palavra, isso equivale a dizer que um leitor inexperiente, lendo uma trissílaba, por exemplo, salta da primeira sílaba para a segunda e, em seguida, para a terceira sílaba (com duas fixações, portanto); enquanto que leitores experientes, por terem um campo de visão mais amplo, se detêm uma vez por palavra ou menos. É o caso, por exemplo, de olhar a primeira sílaba da palavra seguinte sem precisar lê-la ou ter de fixar olhar na maioria das sílabas.

Já afirmamos que lemos mais rapidamente conjuntos significativos, uma frase coerente, por exemplo. Ao passo que conjuntos desconexos requerem mais tempo, pois o leitor pode identificar empecilhos que precisam ser solucionados. Essa habilidade de lermos sequências significativas, como já sabemos, relaciona-se à memória de trabalho, quando acontecem os fatiamentos, isto é, separação de unidades de sentido em blocos semânticos.

Baseados em Kleiman (2013, p. 50-51), podemos tecer considerações sobre a sequência *A-S-R-E-L-E-I-T-U-R-A-S*. Se o leitor ler esse conjunto, letra por letra, ele poderá estocar até, no máximo, a nona letra na memória de trabalho, tendo que esvaziar dela as primeiras letras para que a décima seja identificada. Assim, não há compreensão porque o leitor não lerá as duas palavras (*AS RELEITURAS*), e não será capaz de formar uma entidade significativa.

O mesmo problema acontece se o leitor faz a leitura de sílabas separadas: *AS-RE-LEI-TU-RAS*. Quando ele tiver lido a quinta sílaba, apenas duas unidades significativas, a memória estará no limite de apreensão, começando a se esvaziar para que outros elementos sejam percebidos e estocados.

No entanto, se a sequência for de palavras relacionadas, o leitor terá a oportunidade de reter mais unidades formando um conjunto significativo maior: *AS RELEITURAS DO TEXTO FORAM REALIZADAS CONFORME SOLICITADO*. Nesse caso, constatamos um conjunto de três fatias: *AS RELEITURAS DO TEXTO* = 1ª fatia; *FORAM REALIZADAS* = 2ª fatia; *CONFORME SOLICITADO* = 3ª fatia. Essas fatias, realizadas segundo regras da estrutura da LP, permitem que um indivíduo leia mais palavras sem sobrecarregar a memória de trabalho, pois, ao identificar cada uma, o leitor “fechará” essa unidade e voltará sua atenção para a sequência seguinte. Sendo que o processamento de uma determinada unidade vem a ser

ajudado pela natureza do material que continua entrando como pelo material que já foi processado”. (KLEIMAN, 2013, p. 52).

Tratando de outros aspectos que incidem no processo de compreensão leitora, consoante Colomer e Camps (2002, p. 36), podemos perceber que utilizamos duas “fontes de informação da leitura”: a visual por meio dos olhos e a informação não-visual ou detrás dos olhos, isto é, informações que o texto traz e informações oriundas dos conhecimentos do leitor, respectivamente. Dessa maneira, considerando informações do texto e informações de seu conhecimento prévio, o leitor constituirá um processo dividido em três partes: formulação de hipóteses; verificação de hipóteses e integração da informação e o controle da compreensão.

No que concerne à formulação de hipóteses, durante a leitura, aspectos relacionados ao contexto e ao texto levam o leitor a ativar esquemas de conhecimentos, induzindo o leitor a antecipar aspectos do conteúdo. Assim, quem lê um texto, começa a levantar hipóteses inerentes a diferentes níveis do texto. Tais hipóteses surgem como suposições ou perguntas para as que o leitor deve obter respostas ao longo do ato de ler.

Segundo Koch e Elias (2011, p. 13-14), a atividade de um leitor ativo é iniciada mediante antecipações e hipóteses, baseadas em conhecimento sobre o autor, o gênero textual, o título do texto e até mesmo a maneira como as informações estão estruturadas no texto. Assim:

[...] as hipóteses serão formuladas e [...] testadas em um movimento que destaca a nossa atividade de leitor, respaldada em conhecimentos arquivados na memória (sobre a língua, as coisas do mundo, outros textos, outros gêneros textuais) [...] e a ativados no processo de interação com o texto. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 13-14).

De acordo com Colomer e Camps (2002, p. 37), quando lemos, antecipamos elementos textuais em vários níveis. Isso significa, pois, o que já sabemos: realizamos antecipações de nível inferior a níveis superiores, podendo, portanto, antecipar letras, sílabas de palavras seguintes; podemos antecipar a presença de um elemento sintático levando em conta sua função sintática dentro de um sintagma nominal ou verbal; podemos antecipar sequências narrativas de uma estória e até mesmo prever intenções argumentativas, mediante elementos coesivos que concatenem um artigo de opinião. Dessa maneira, o leitor torna-se capaz de prever tipos de estruturas frasais e de termos que podem ser recorrentes, no entanto, ele também produz sentido sobre os elementos que não estão explícitos no texto, tendo que inferir, produzindo hipóteses sobre informações implícitas.

Desta feita, entender o texto jamais será reproduzi-lo de cor, mas sim explicá-lo com formulações próprias, as quais, na maioria das vezes, dependem de inferências incitadas pelos

conhecimentos prévios do leitor ou pelos conhecimentos de mundo suficientes que possibilitem o leitor de realizá-las. Desse modo, nem sempre os conhecimentos prévios condizem com a informação implícita propriamente, mas podem apresentar possibilidades de o leitor inferir tais informações.

Quanto à verificação de hipóteses: aquilo que foi antecipado pelo leitor deve ser confirmado ou refutado mediante indícios do material textual: letras, elementos morfossintáticos, além de aspectos tipográficos e de distribuição textual. Nesse sentido, até inferências realizadas devem ser confirmadas com base no material lido, uma vez que o “leitor não pode acrescentar qualquer informação, mas apenas as que se encaixem segundo regras bem-determinadas que também podem ser mais ou menos amplas em função do tipo de texto”. (COLOMER; CAMPS, p. 37).

No que diz respeito à integração da informação e o controle da compreensão: se a informação for coerente com as hipóteses antecipadas, o leitor a integrará em seu sistema de conhecimentos para continuar produzindo sentido global do texto lançando mão de diferentes estratégias cognitivas.

Em síntese, elucubramos que o conhecimento prévio permite a realização de levantamento de hipóteses, de inferências e de confirmações, além de ser reestruturado na mente do leitor em conformidade com as leituras que ele realiza, sendo peça fundamental, sem a qual a produção de sentido é impossível, uma vez que ela é orientada “por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 21). Mas, para que os esquemas mentais adequados sejam ativados, outros fatores são necessários, como o uso de estratégias de leitura, orientado pelo objetivo da leitura.

## **2.4 Estratégias de leitura**

Para produzir sentido proficuamente, o leitor deve lançar mão de ações que intermedeiam o contato entre ele e o texto: as estratégias de leitura, realizadas de acordo com o objetivo de ler, uma vez que, de maneira a comportar-nos diferentemente diante de gêneros textuais diferentes, “[...] processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, [...] agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 18).

Para Solé (1998, p. 70), tais estratégias de compreensão leitora são procedimentos leitores de natureza elevada, que envolvem o objetivo, planejamento de ações, a avaliação



dessas mudanças e ponderações sobre o fato de poder mudá-las, conforme a leitura é realizada. Em adição, acerca desse mecanismo leitor, podemos constatar que:

[...] Falar em processamento estratégico significa dizer que os usuários da língua realizam simultaneamente em vários níveis passos interpretativos finalisticamente orientados, afetivos, eficientes, flexíveis, tentativos extremamente rápidos [...]. (KOCH, 2011, p. 50).

Desta feita, dentre as estratégias comumente identificadas e sobre as quais discutimos no seio escolar estão as de: estabelecer objetivo para a leitura, ativar o conhecimento prévio, estabelecer a ideia principal, realizar perguntas ao texto, fazer inferências, autointerrogar-se, parar a leitura, reler o texto, fazer anotações, resumir, dentre outras. Quanto a essas ações, devemos considerar que, no contexto escolar, “entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para a situação de leitura múltiplas e variadas”. (SOLÉ, 1998. p. 70).

As estratégias de leitura são de natureza mental e subdivididas em cognitivas e metacognitivas. Cognição, como já é de nosso conhecimento, diz respeito a ações e processos mentais que o indivíduo aciona sem se dar conta de que o faz. A percepção, a linguagem, a memória, a relação, a inferência são atividades cognitivas, além delas, usufruímos de habilidades metacognitivas, isto é, mecanismos sobre os quais temos ciência durante a leitura.

As estratégias metacognitivas são as que mais nos interessam neste estudo porque são as que os alunos devem ser levados a desenvolver no âmbito escolar. Tais recursos são estratégias utilizadas para regular a produção de sentido, isto é, para que, conscientemente, o leitor avalie se está progredindo ou se precisa, mediante um problema, refletir sobre que ação deve tomar para que alcance o entendimento do texto. Nesse caso:

A metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo. A metacognição envolve portanto (a) a habilidade para monitorar a própria compreensão [...] e (b) a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha. (LEFFA, 1996, p. 46).

Leffa (1996) diferencia atividades cognitivas e metacognitivas sob o critério do tipo de conhecimento usado para realizar determinada atividade. Segundo o autor, devemos, pois, considerar dois tipos de conhecimento: o declarativo e o processual.

O conhecimento declarativo, relacionado a atividades cognitivas, envolve a consciência da tarefa a ser executada. O indivíduo tem noção do que deve fazer e está apto a realizá-la. Definir um objetivo para a leitura, por exemplo. Já o conhecimento processual, que abarca atividades metacognitivas, envolve, além da consciência da tarefa a ser executada, a consciência da própria consciência. O indivíduo sabe quando sabe e sabe quando não sabe.

Assim, existe uma avaliação e controle do próprio conhecimento. Tal avaliação abarca o objeto do conhecimento e o controle dos passos necessários para se chegar ao objeto. Portanto, isso nos induz a conscientizar-nos de que atividades cognitivas são inconscientes porque o leitor não tem noção do processo, mesmo tendo do resultado. Quanto ao fato de realizarmos atividades metacognitivas, devemos considerar que:

Entramos então em um “estado estratégico”, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada e que nos torna conscientes da nossa própria compreensão. No estado estratégico somos plenamente conscientes daquilo que perseguimos – por exemplo, ter certeza de que aprendemos o conteúdo do texto, ou esclarecer um problema de compreensão – e colocamos em funcionamento algumas ações que podem contribuir para a consecução do propósito. Simultaneamente, permanecemos alertas avaliando se conseguimos nosso objetivo e podemos variar nossa atuação quando isso nos parece necessário. (SOLÉ, 1998, p. 70).

Dessa maneira, o leitor é capaz de, conscientemente, saber que está compreendendo o que o autor quis transmitir; pode averiguar que determinado trecho é mais difícil, mas que consegue identificar a ideia principal; chega à conclusão de que deve reler um parágrafo; pode identificar uma palavra-chave, que requer consulta de seu sentido no dicionário, dentre outras ações com vistas à regulação da leitura. Como exemplo de ações realizadas pelo leitor para regular a leitura, apresentamos o Quadro 2, a fim de trazermos estratégias metacognitivas e as ações conscientes praticadas pelo leitor durante a leitura.

Quadro 2- Estratégias metacognitivas de leitura.

Estratégia	Ação
Definir o objetivo de uma determinada leitura	Vou ler este texto para montar esse aparelho; Quero saber a data de morte de Tiradentes
Identificar os segmentos mais ou menos importantes de um texto	Aqui neste trecho não temos uma ideia principal; Esta definição é importante.
Avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura	Estou entendendo muito bem o que o autor explica; Não entendi este parágrafo.
Verificar se os objetivos da leitura estão sendo alcançados	Já identifiquei o principal conceito do assunto substantivo. Sei que o assunto é coesão, mas ainda não entendi muito bem.
Tomar medidas corretivas ao perceber falhas de compreensão textual	Tenho que consultar o sentido dessa palavra no dicionário.
Corrigir a direção da leitura no momento de distrações ou interrupções	Estava lendo este parágrafo, mas comecei a pensar no que tenho que comprar no mercado, devo reler esse trecho.

FONTE: Adaptado de Leffa (1996, p. 46-47).

Nessa parte de nossa discussão, aproveitamos para salientarmos que as estratégias não podem ser consideradas como técnicas e procedimentos de nível inferior, como a decodificação, por exemplo. Seria um erro resumi-las a procedimentos que especificam o que deve constituir determinada ação leitora de maneira fechada e prescritiva. Por isso, devemos pensar, preferencialmente, “naquilo que as diferentes estratégias que utilizamos deve possibilitar quando lemos e no que terá de ser levado em conta na hora de ensinar”. (SOLÉ, 1998, p. 73).

Ressaltamos também que o uso de estratégias de leitura evidencia a competência de um leitor proficiente. Sendo assim, o tratamento desses recursos na escola pode tornar os alunos aptos a lidar corretamente com textos das mais variadas formas de apresentação e representação. Além de proporcionar que os estudantes lidem com variados textos, outra vantagem de quem detém conhecimento sobre estratégias leitoras é o de poder tornar-se preparado a aprender a partir de textos, porque:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...]. (SOLÉ, 1998, p. 72).

Lemos textos diferentes com diversas finalidades: com o intuito de saber de acontecimentos relativos a nosso cotidiano (jornal impresso, revista, periódicos virtuais); para realizarmos pesquisas e trabalhos acadêmicos (livros, teses, dissertações, monografias, artigos científicos, resenhas); com o objetivo de fruição (poema, romance, conto, crônica, revista em quadrinhos, blogs); existem casos em que a intenção da leitura resulta da simples necessidade de consulta ou instrução de como proceder com algo ou como se chegar a determinado fim (dicionário, bula, receita culinária, manual de instrução, roteiro de uma aula); existem outras situações em que a leitura é incitada deliberadamente quando o leitor é levado a ler “involuntariamente” ao ser surpreendido por panfletos, outdoors, cartazes, faixas e até mesmo textos híbridos, contendo teor irônico, sarcástico ou de humor, compartilhados nas redes sociais, via *Facebook* ou *WhatsApp*.

Como os objetivos norteiam os nossos passos durante o ato de ler, é importante saber se há “[...] um acordo geral sobre o fato de que nós, os bons leitores, não lemos qualquer texto da mesma maneira, e que este é um indicador da nossa competência: a possibilidade de utilizar as estratégias necessárias para cada caso” (SOLÉ, 1998, p. 93), o que deixa claro que o uso de estratégias leitoras pressupõe o objetivo da leitura.

Considerando o objetivo de leitura, fica claro a nós a importância de que o aluno seja levado a aprender a ler com diferentes objetivos, para, em seguida, ler sozinho e em outros ambientes externos à escola. Porém, ainda é importante esclarecermos quais estratégias de leitura devem ser ensinadas e de que maneira.

Colomer e Camps (2002, p. 47) afirmam que o leitor experiente é orientado pelo objetivo concreto de leitura e que isso “determinará, por um lado a forma como o leitor abordará o escrito e, por outro, o nível de compreensão que tolerará ou exigirá para considerar boa sua leitura”, o que significa afirmar que, saber por que lemos, também significa saber quais caminhos vamos percorrer, quais mecanismos vamos adotar, enfim, quais estratégias usaremos para alcançar a finalidade da leitura.

Nesse sentido, baseados em Solé (1998), apresentamos a ideia de que certos mecanismos leitores devem ser ensinados e praticados, sob ponderações dos três momentos do processo de produção de sentido: antes, durante e após a leitura.

## **2.5 O ensino de estratégias de leitura**

Em nossa pesquisa, em que um dos objetivos é desenvolver um produto a fim de auxiliar no tratamento de estratégias leitoras, indagamos antes de elaborá-lo, quais estratégias leitoras ensinar em sala de aula. À luz das teorias de Solé (1998), somos a favor da ideia de que a leitura apresenta três momentos: antes, durante e depois. Sendo assim, discutiremos acerca de alguns mecanismos que devem ser ensinados em conformidade com cada parte do processo de produção de sentido.

### **2.5.1 Antes da leitura**

No momento que antecede a leitura, segundo Solé (1998), devemos apresentar aspectos que vão desde a ideia que temos sobre o que é ler até a realização de perguntas sobre o texto. Ponderando sobre a ideia geral que o professor deve possuir acerca do ato leitor, reiteramos sua importância porque ela influencia a prática pedagógica.

Seguindo esse raciocínio, baseando-nos em Solé (1998, p. 90), temos que, além de o docente considerar o ato de ler como processo interativo, é necessário que dê importância aos fatos de que: (a) na escola, deve haver momentos para o ensino de estratégias leitoras e encontros cujo objetivo deve ser apenas ler; (b) o professor deve ser exemplo vivo, o que significa que os alunos devem vê-lo praticando a leitura; (c) diferentes leituras com objetivos definidos devem ser realizadas: oral, coletiva, individual, silenciosa, compartilhada; (d) é

necessário que os estudantes tenham contato com textos desconhecidos, mas com temática familiar a eles.

Em adição, de acordo com Solé (1998, p. 105-106), na sala de aula, a fim de os estudantes acionarem os conhecimentos prévios adequadamente, algumas ações podem ajudar: (1) o professor deve apresentar esclarecimento geral sobre o que será lido, não explicando o conteúdo, mas indicando a temática, para que o aluno relacione aos aspectos de seu conhecimento prévio; (2) outra ação do docente é a de auxiliar os alunos a prestarem atenção a indícios do texto que podem ativar seu conhecimento de mundo: ilustrações, subtítulos, termos sublinhados, palavra-chave; (3) o professor também deve incentivar os alunos a exporem o que sabem sobre o texto, assim, eles também têm a oportunidade de explicar o texto, tarefa essencial à prática de autorregular-se durante leitura.

Em se tratando do estabelecimento de previsões sobre o texto, essa autora também afirma que, para estabelecermos previsões, baseamo-nos nos mesmos aspectos do texto que já mencionamos: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos e, naturalmente, em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que os elementos textuais nos permitem antecipar acerca do conteúdo do texto.

Portanto, devemos considerar que formular hipóteses e realizar previsões durante a leitura são tarefas arriscadas, pois as antecipações podem ou não ser confirmadas no processo de leitura. Ao professor, pois, fica imputada a tarefa de esclarecer aos alunos que sempre há a necessidade de formular hipóteses e confirmá-las ou não, desenvolvendo-se a ação conjunta de prever e verificar as coisas do texto. Dessa maneira, os estudantes assumem atitude ativa diante do texto, “não só porque leem mas porque transformam a leitura em algo seu”. (SOLÉ, 1998, p. 109).

No que tange às perguntas que fazemos ao material que lemos, devemos levantar hipóteses e realizar antecipações fazendo indagações e respondendo a elas. Por isso, na condição de professores, devemos partir do princípio de que os estudantes devem ser ativos no processo da leitura, interrogando e autointerrogando-se (SOLÉ, 1998, p. 10).

Ao formularem perguntas sobre o texto, os alunos ativam conhecimentos prévios sobre o tema e tomam ciência do que sabem e do que não sabem a respeito do conteúdo apresentado pelo texto. Outra consequência positiva do ato de realizar perguntas enquanto lê é a de os alunos poderem definir objetivos de leitura, averiguando, inclusive se a maneira como leem é a mais viável para chegarem à meta pretendida. Assim, até mesmo o professor pode considerar as perguntas realizadas pelos estudantes como aliadas na identificação da situação

deles perante o texto, o que possibilita o ajuste da prática de ensino às necessidades de aprendizagem.

Solé (1998), baseada em Cooper (1990), indica como podemos motivar os alunos a fazerem perguntas enquanto leem. Ela explica que os estudantes podem, por exemplo, fazer perguntas acerca de um texto narrativo. Assim, as interrogações devem estar relacionadas aos elementos que apresentam aspectos narrativos. Alguns exemplos disso podem ser vistos no Quadro 3.

Quadro 3 – Perguntas reguladoras de compreensão de textos narrativos

Elemento Narrativo	Perguntas
Cenário	Onde ocorre a história? Em que época sucede a história?
Personagens	De que trata a história? Quais são os personagens da história? Qual é o personagem principal?
Problema	Os personagens tinham problema? Considerando essa história, o que vocês acham que os personagens pretendiam?
Ação	Quais foram os fatos importantes dentro da história?
Resolução	Como os personagens resolveram os problemas?
Tema	O que a história tentou comunicar? Que lições podem ser extraídas da história?

FONTE: Adaptado de Solé (1998, p. 111-112).

Outra vantagem relacionada à estratégia de fazer questionamentos antes da leitura diz respeito ao objetivo de ler para aprender a partir do texto. Sobre isso, ressaltamos que:

Para alcançar este objetivo, assim como qualquer outro relacionado à compreensão daquilo que se lê, os alunos devem escutar e compreender as perguntas formuladas pelos seus professores com relação aos diferentes textos lidos e constatar que a leitura permite respondê-las. De forma paulatina, eles poderão formular suas próprias perguntas, o que significa autodirecionar sua leitura de maneira eficaz. (SOLÉ, 1998, p. 113).

Em adição, tal prática deveria acontecer mediante o contato com diferentes textos, pois textos diferentes orientam o leitor a fazer perguntas diferentes, e cada leitor formula perguntas de distintas maneiras, evidenciando quão importante é conhecermos variados gêneros textuais com suas peculiaridades e adotarmos atitude ativa estabelecendo objetivos de leitura, acionando nossos conhecimentos de mundo, criando expectativas com antecipações, dentre outros recursos de que também devemos lançar mão no segundo momento da leitura, ou seja no “durante”.

### 2.5.2 Durante a leitura

No que diz respeito ao fato de o ato de ler estar em curso, Solé (1998, p. 115) assevera que o maior esforço por parte do leitor engajado em compreender o texto acontece “durante” a leitura. É nesse momento, inclusive, que as ações de nível inconsciente também acontecem, por isso, também são realizadas ações cognitivas, como prever, formular perguntas, recapitular informações, além de resumir, ações que evidenciam a apropriação do conteúdo, possibilitando que o leitor explique o que entendeu com as próprias palavras.

Além dessas atividades, sabemos também que, na medida em que lê, o sujeito regula sua atividade confirmando seu entendimento e resolvendo problemas de compreensão, quando percebe que não está acompanhando a leitura com eficácia. Nesse caso, o leitor recorre a estratégias metacognitivas reguladoras quantas vezes forem necessárias à retomada e continuação da leitura.

Para essa situação, Solé (1998) sugere que as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis a fim de compreenderem os textos, ocasiões que também se tornam fonte para que o professor avalie a leitura dos estudantes e o processo de ensino. A autora, baseada em Palincsar e Brown (1984) também explica que, em situações de leitura compartilhada, considerando as atividades que ocorrem durante a leitura, existe um consenso em incentivar estratégias<sup>10</sup> de: (a) formular previsões sobre o texto a ser lido; (b) formular perguntas sobre o que foi lido; (c) esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto, e (d) resumir as ideias do texto. Ainda de acordo com ela, agora embasada em Cassidy Schmitt e Baumann (1989), outras estratégias devem ser enfatizadas: (e) avaliar e fazer novas previsões; (f) relacionar a nova previsão ao conhecimento prévio.

Como exemplificação, temos que, num determinado momento de leitura compartilhada:

O professor e os alunos devem ler o texto, ou o trecho de um texto em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta). Depois da leitura, o professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois desta atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro “responsável” ou moderador. [...] Também seria útil formular variações na própria sequência, alterando sua ordem (perguntar, esclarecer, recapturar, prever). Uma forma de aumentar o envolvimento dos participantes pode consistir em que eles formulem perguntas que serão

---

<sup>10</sup> Essas estratégias que podem ser desenvolvidas durante leituras compartilhadas são sugeridas por Solé (1998, p. 118).

respondidas por todos depois da leitura; ou que elaborem um pequeno resumo, individualmente ou em duplas, para contrastar e enriquecer o realizado pelo “responsável”. (SOLÉ, 1998, p. 119).

Partindo do pressuposto de que os alunos precisam aprender a usar estratégias de leitura utilizando-as de fato, ressaltamos que, além de promover a leitura compartilhada, a escola também deve praticar a leitura individual, para que os alunos possam assumir, mais ainda, a responsabilidade e a regulação do processo de produção de sentido. A seguir, baseados em Solé (1998, p. 121), apresentamos alguns exemplos de como o professor pode desenvolver a leitura individual em sala de aula:

(1)- se o que se pretende é que o aluno realize previsões sobre o que está lendo, podem ser inseridas ao longo do texto perguntas que o façam prever o que vai acontecer a seguir;

(2)- com o mesmo propósito de que o estudante realize previsões, o professor pode trabalhar com textos habituais de leitura. Bastaria colar um papel adesivo com perguntas que promovam a previsão por cima de determinados trechos;

(3)- se o objetivo é praticar o controle da compreensão, os alunos podem ler textos com erros e inconsistências, identificando-os;

(4)- outra maneira de estimular a compreensão e o controle pode ser com o uso de textos que apresentem lacunas, isto é, em que falem palavras que devem ser inferidas pelo leitor;

(5)- uma atividade com o intuito de incitar a compreensão e a regulação dela consiste em elaborar resumos sobre determinados fragmentos, preferencialmente sobre os aspectos mais relevantes dos textos.

Esses exemplos de práticas educativas que envolvem a leitura ilustram maneiras de como os estudantes podem tornar-se autônomos diante da tarefa de produzir sentido, ainda mais em se tratando de situações em que eles próprios devem ponderar se a leitura vai bem ou se há necessidade de acionar estratégias metacognitivas.

Isso ocorre quando uma palavra, desconhecida pelo leitor, pode provocar uma pausa na leitura: diante dessa situação, no mínimo duas estratégias podem ser acionadas: o leitor pode ou consultar um dicionário ou identificar o sentido da palavra em questão pelo contexto. Assim, a fim de “[...] entender as estratégias adequadas para resolver erros ou lacunas [...] o aluno deve poder integrá-las a uma atividade de leitura significativa [...]”. (SOLÉ, 1998, p. 131). Tal aprendizagem, sendo significativa também deve abranger o momento pós-leitura.



### 2.5.3 Depois da leitura

Após o contato entre o leitor e o texto, as atividades não cessam. Pelo menos três estratégias também inter-relacionadas são aplicadas ao momento posterior à leitura: identificação da ideia principal, resumo e formulação de perguntas e respostas.

De acordo com Solé, a ideia principal é a:

[...] combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos. Entendida deste modo, a ideia principal seria essencial para que um leitor pudesse aprender a partir de sua leitura e para que pudesse realizar atividades associadas a ela, como tomar notas ou elaborar um resumo. (SOLÉ, 1998, p. 138).

Em outras palavras, no contexto escolar, para propor a identificação da ideia principal, o professor deve esclarecer aos alunos os objetivos da leitura: se por prazer, se para encontrar uma informação explícita, ou para resumir, por exemplo; deve também acionar o conhecimento prévio dos estudantes e complementá-lo se for preciso, proporcionando a integração de novas informações relevantes ao tratamento de determinado texto; além, claro, de motivar os discentes a considerar a informação apresentada pelo autor do texto, sem que essa se sobressaia à intenção da leitura e à bagagem cultural de quem está produzindo sentido.

Outra medida a ser tomada pelo docente é propor mais que os alunos saibam identificar a ideia principal ao invés de simplesmente averiguar se eles conseguiram ou não identificá-la “em um ato que substitui o ensino pela avaliação, o que é bastante frequente na instrução da leitura”. (SOLÉ, 1998, p. 138).

Segundo Solé (1998, p. 139-140), no ensino da ideia principal, o professor deve mostrar certas ações aos estudantes; na verdade, identificá-la em determinado texto e dizer o motivo de a considerar a mais importante. Com esse intuito, ele pode lançar mão de uma abordagem<sup>11</sup> pedagógica para: (a) explicar aos estudantes o que é a ideia principal de um texto e a importância de encontrá-la ou de elaborá-la, mediante inferências; (b) deixar claro aos alunos o objetivo com o qual lerão determinado texto; (c) recordar porque vão ler concretamente esse texto; (d) enfatizar o tema do texto que será lido, esclarecendo se ele está relacionado aos objetivos, explicando se ultrapassa tais objetivos ou se vai proporcionar uma informação parcial; (e) explicar aos estudantes o que é considerado importante, dizendo o motivo; (f) discutir, conjuntamente, o processo de produção de sentido realizado por professor e alunos.

---

<sup>11</sup> Tais habilidades a ser abordadas com o objetivo de ensinar e aprender a identificar a ideia principal de um texto escrito são sugeridas por Solé (1998, p. 139-140).

Além de discutirmos a importância do ensino da ideia principal e a vantagem de saber identificá-la, fatos relevantes para a aprendizagem de procedimentos de leitura pelos estudantes, também sugestionamos que o professor aborde outra estratégia relacionada ao momento posterior à leitura, o resumo.

No contexto escolar, a prática de resumir ajuda a sintetizar o texto, separando ideias principais de ideias secundárias. Solé (1998, p. 145), baseada em Van Dijk (1983), preceitua que o resumo, seja de um parágrafo, seja de um texto na íntegra, deve ocorrer a partir de quatro estratégias e deve modificar a informação que o leitor encontra no texto ou que dele infere, de acordo com o que observamos no Quadro 4.

Quadro 4 – Estratégias usadas para resumir um texto

Estratégia	O que deve ocorrer...
Omitir	Não citar informação pouco relevante ao objetivo da leitura
Selecionar	Descartar informações redundantes ou desnecessárias
Generalizar	Substituir informações com expressão que as englobam
Construir-integrar	Substituir a informação presente no texto por outra que seja nova

FONTE: Adaptado de Solé (1998, p. 145-146)

Ensinando a resumir, nós, professores de LP, podemos propor o resumo de parágrafo, baseando-nos nessas ideias apresentadas por Solé e que vimos no quadro anterior. Nesse sentido, conforme a autora nos indica, nada melhor do que fazer isso, mostrando como podemos realizar essa atividade. Assim, consideremos o Quadro 5, que traz a fábula *A tartaruga e a lebre*, de Esopo, e, logo em seguida, vejamos esse texto resumido.

Quadro 5 – Resumo de *A tartaruga e a lebre*

Texto 1
<i>A lebre estava caçoando da lerdeza da tartaruga. A tartaruga se abespinhou e desafiou a lebre para uma corrida. A lebre, cheia de si, aceitou a aposta. A raposa foi escolhida como juiz por ser muito sabida e correta. A tartaruga não perdeu tempo e começou a se arrastar. A lebre logo ultrapassou a adversária e, vendo que ia ganhar fácil, resolveu dar um cochilo. Acordou assustada e correu como louca. Na linha de chegada, a tartaruga esperava a lebre toda contente. Devagar se vai ao longe.</i>
Texto 2
A lebre, confiante de si, foi desafiada pela tartaruga para competirem numa corrida, tendo a raposa como juiz da disputa. Os dois animais começaram a correr. Vendo a lerdeza da adversária, a lebre resolveu dormir. Quando acordou, a tartaruga, bem contente, já a esperava na linha de chegada. Devagar vamos longe.

FONTE: Autoria do pesquisador

Considerando o resumo feito, realizamos as quatro ações demonstradas por Solé anteriormente. Podemos notar que (a) *omitimos* algumas informações: ações de caçar, abespinhar-se; (b) selecionamos as ideias importantes, descartando as redundantes: mantivemos a palavra “juiz” e descartamos os adjetivos “sabida” e “correta”, que já são requisitos de alguém que pondera o julgamento de algo; (c) generalizamos, substituindo “lebre” e “tartaruga” por “animais”, até mesmo para evitar repetições, e também (d) construímos ou integramos, trazendo informações novas como “confiante de si”, “adversária”, “bem contente”.

Nesse exemplo que demonstramos, fica mais evidenciada a importância de estabelecermos o objetivo da leitura e de ativarmos o conhecimento prévio, pois o primeiro norteia nossos passos na condição de leitor, nesse caso, a tarefa de resumir que, como vimos, foi direcionada por quatro estratégias definidas; ao passo que o segundo nos orienta a analisar o que é mais importante e o que é secundário, de maneira que, quem resumiu pode se valer de seu conhecimento de mundo e também do conhecimento prévio de quem lerá o resumo.

Em seguida, após tratarmos do estabelecimento da ideia principal e do resumo, passaremos à formulação e resposta a perguntas, estratégias mais relacionadas a atividades metacognitivas de compreensão, que visam a regular o entendimento sobre o texto durante o ato de ler.

Segundo Solé (1998), quem realiza a estratégia de fazer perguntas ao texto, respondendo a elas mediante as evidências textuais ou de acordo com as inferências oriundas das lacunas textuais, é mais capaz de realizar uma eficaz produção de sentido.

Essas perguntas e respostas a que nos referimos, formuladas sob diferentes modelos, conforme Quadro 6, não só apresentam-se de diferentes maneiras, como também induzem o leitor a comportar-se de acordo com a informação solicitada.

Quadro 6 – Tipos de perguntas reguladoras de compreensão

Pergunta	Resposta	Ação exigida do leitor
De resposta literal	Literal e diretamente encontrada no texto	Identificar informação explícita no texto
Para pensar e buscar	Deduzida pelo texto	Relacionar diversos elementos do texto, inferindo
De elaboração pessoal com o texto como referência	Não deduzida pelo texto	Usar o conhecimento Opinar

FONTE: Adaptado de Solé (1998, p. 156)

Acerca das perguntas e respostas que formulamos sobre o texto no momento da leitura, Solé (1998), baseada em postulações de Fitzgerald (1983), afirma que:

[...] a formulação de perguntas para nós mesmos, mesmo se feitas de maneira inconsciente, nos faz permanecer atentos aos considerados aspectos críticos da compreensão: saber quando se sabe e quando não se sabe; saber o que se sabe; saber o que se precisa saber e conhecer as estratégias que podem ser utilizadas para resolver os problemas. Trata-se novamente de prestar atenção durante a leitura e de poder avaliar até que ponto ela serviu aos propósitos que a motivaram. (SOLÉ, 1998, p. 160).

Dessa maneira, portanto, podemos considerar o Texto 2, visto no Quadro 5, enquanto tratávamos da estratégia de resumir. Como vemos no Quadro 7, para cada sentença do período, podemos realizar uma pergunta pelo menos e suas respectivas respostas, identificando também o tipo de resposta:

Quadro 7 – Perguntando e respondendo durante a leitura

Sentença	Pergunta	Resposta
A lebre, confiante de si, foi desafiada pela tartaruga para competirem numa corrida, tendo a raposa como juiz da disputa.	1. Quais personagens competiram numa corrida? 2. Por que a tartaruga desafiou a lebre? 3. Por que a raposa foi escolhida como juiz?	1. A tartaruga e a lebre. 2. Porque a lebre era confiante e a subestimava dela. 3. Porque, simbolicamente, é astuta.
Os dois animais começaram a correr.	4. Quais eram os dois animais?	4. A tartaruga e a raposa.
Vendo a lerdeza da adversária, a lebre resolveu dormir.	5. Quem era a adversária? 6. Por que a lebre resolveu dormir?	5. A tartaruga. 6. Porque viu a tartaruga a passos lentos e achou que daria tempo de dormir e que teria tempo de vencer ao acordar.
Quando acordou, a tartaruga, bem contente, já a esperava na linha de chegada.	7. Quando a lebre acordou, onde a tartaruga a esperava?	7. Na linha de chegada.
Devagar vamos longe.	8. Qual o significado dessa frase?	8. Podemos alcançar objetivos aos poucos, passando por fases, cumprindo certas etapas, etc.

FONTE: Autoria do pesquisador

Em conformidade com o que é visto no Quadro 7 e atentando ao conteúdo expresso no Quadro 6, podemos classificar as perguntas e as respostas atribuídas à fábula *A tartaruga e a lebre*. Como podemos observar, as perguntas e as resposta 1 e 7 são de cunho literal e se relacionam a informações explícitas no texto. As perguntas e respostas 2, 3, 4, 5 e 6 são deduzidas pelo texto, nesse caso, o leitor deve relacionar elementos textuais e do próprio conhecimento de mundo para realizar inferências. Finalmente, a pergunta bem como a

resposta 8 dependem da elaboração pessoal com base no texto lido, assim, o leitor deve acionar seu conhecimento prévio e apresentar algum teor opinativo.

Neste momento, resta-nos refletir sobre o fato de que quem lê fazendo indagações e buscando respostas tem a oportunidade de praticar diferentes estratégias, respondendo a diferentes perguntas, seja procurando informação diretamente no próprio texto, seja inferindo uma informação ou até mesmo apresentando uma opinião. Nesse caso, o leitor tem, mais uma vez, a oportunidade de realizar o ato de ler com o objetivo de aprender conteúdos e também aprender a ler, alcançando a compreensão. Foi com base em algumas das ações inerentes às três fases de uma leitura que, no capítulo terceiro, propusemos um produto pedagógico e uma intervenção que torne possível a prática de estratégias leitoras.

### 3 DEFININDO O CAMINHO DA PESQUISA: ONDE/QUEM E COMO?

Nesta seção, apresentamos o cenário da pesquisa: o lócus da investigação empírica, os discentes participantes, bem como a metodologia adotada. Destacamos o ambiente, os sujeitos e o caminho metodológico, para esclarecermos o conjunto que compõe este estudo em sua totalidade.

#### 3.1 A escola

Nossa pesquisa trata de leitura, uma atividade que sempre requer atenção da escola e pressupõe contato contínuo e gradativo com textos, sob a perspectiva de processos de letramento. Nosso estudo, portanto, está indissociavelmente voltado ao âmbito educacional e propõe uma intervenção junto a alunos do 6º ano do ensino fundamental. Assim, incluímos uma experiência em sala de aula e no laboratório de informática, a fim de praticarmos o letramento e apresentarmos reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de leitura, que vimos discutindo até este momento, e sobre o que ainda iremos discutir.

Desta feita, foi imprescindível, pois, que escolhêssemos uma escola onde três turmas matutinas de 6º ano foram ofertadas em 2016 e onde poderíamos praticar teorias relacionadas aos processos de letramento e de leitura, discutidas, principalmente, durante a ministração das disciplinas do Proletras-Ufac, concernentes aos processos de alfabetização e de cognição, bem como as teorias oriundas das fontes bibliográficas que embasaram este trabalho.

Escolhemos, então, uma escola pública, localizada no centro da cidade de Manaus-AM, denominada de Escola Estadual Professora Soledade<sup>12</sup>. Nessa instituição, onde aplicamos a proposta pedagógica, constatamos que ainda é desafiador o desenvolvimento de habilidades leitoras dos estudantes do 6º ano, isso considerando os comentários do professor regente da turma, segundo o qual o nível de leitura da maioria dos alunos ainda é baixo.

Outro motivo para tal escolha foi o fato de a escola estar localizada em área de periferia, o que, de certa maneira, indica dificuldades quanto aos processos de ensino e de aprendizagem de modo geral; além de essa localização em área urbana permitir ao pesquisador fácil locomoção até o ambiente da pesquisa *in loco*.

Nesse sentido, apresentamos uma proposta de intervenção, na qual estão inclusos o uso de um produto pedagógico e a execução de um conjunto de atividades que poderão servir como recurso pedagógico a fim de contribuir para a tarefa escolar de preparar os estudantes a ter atitudes apropriadas diante da tarefa de ler textos diversificados.

---

<sup>12</sup> Nome fictício.

### **3.2 Os participantes da pesquisa**

Como é de conhecimento dos mestrandos do Profletras ou de quem têm acesso aos requisitos de ingresso a esse Programa, em nossos estudos, pesquisas e propostas de intervenção, devemos dar ênfase ao nível fundamental de ensino. Sendo assim, decidimos que os participantes desta pesquisa seriam estudantes do 6º ano, pois compreendemos que o ato de ler, tema geral deste estudo, ocorre de modo processual e que o entendimento do texto deve ser praticado desde os estágios escolares iniciais, como é o caso da série mencionada que, inclusive, indica a transição de uma fase estudantil a outra.

Elegemos o 6º ano também porque o pesquisador deste estudo, no início de sua carreira profissional, já teve experiência em ministrar aula para turmas dessa fase escolar, inclusive em área de periferia, percebendo que havia a necessidade de o professor de LP desenvolver uma prática pedagógica que contemplasse o uso real da língua em momentos de interação, pois as habilidades relacionadas às ações de escrever e ler dos estudantes eram extremamente limitadas. Assim, considerando tal vivência, fazemos questão de reiterar nosso interesse em apresentar uma proposta que possa incentivar momentos de leitura no período inicial do Ensino Fundamental II, isto é, 6º ano.

Das três turmas existentes na escola, aplicamos as aulas na turma 01, composta de 37 estudantes, 21 meninas e 16 meninos, os quais, conforme o professor regente, apresentavam faixa etária entre 11 a 14 anos de idade.

Desde o primeiro contato estabelecido entre o pesquisador e os participantes, os estudantes se demonstraram interessados pelas atividades propostas, principalmente quando tínhamos afirmado que usaríamos a sala de informática.

Nesse caso, percebemos, de antemão, uma positiva receptividade por parte deles, o que, de certa maneira, contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa no que diz respeito à sua disposição como partícipes dos momentos em que aplicamos a intervenção.

### **3.3 Como a pesquisa foi realizada: o percurso metodológico**

Além de realizarmos uma pesquisa bibliográfica, e em campo, em nosso caso, a sala de aula, fundamentamos este estudo sob o viés metodológico qualitativo, predominantemente ancorando-nos em autores que se dedicaram a pesquisas da metodologia, como Minayo (1994) e Gonsalves (2001).

De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa busca responder a questionamentos com a preocupação de verificar certo nível da realidade, que não se vincula a

dados averiguados por meio de pesquisa quantitativa. Essa autora também assevera sobre a importância de adequarmos os procedimentos metodológicos e o discurso teórico apresentado pela pesquisa de maneira harmoniosa, incluindo, logicamente, as técnicas metodológicas, a fim de que possibilitem tanto a elaboração quanto a constituição dos conceitos da realidade pesquisada.

Quanto à pesquisa de campo, sabemos que ela pode proporcionar um contato direto com a população pesquisada. Sendo assim, ela “[...] exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre – ou ocorreu – e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (GONSALVES, 2001, p. 67).

Dessa maneira, mediante o contato mais próximo com o sujeito pesquisado, a pesquisa de campo contribuiu por facilitar a realização de anotações descritivas, proporcionando o registro dos fatos ocorridos, os quais em nosso caso, aconteceram no ambiente escolar com estudantes, professores, pesquisador e voluntária.

A motivação para investigarmos a aplicabilidade do produto *Lendo na Tela*, utilizando o *YouTube* dentro de uma proposta de intervenção, cujo intuito se centra em possibilitar a prática dos três momentos de leitura – antes, durante e depois – em aulas de Língua Portuguesa (LP), numa turma do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública do estado do Amazonas, conhecendo possíveis pontos fortes e fracos na utilização desse instrumento pedagógico, mediante alguns aspectos relacionados à formação do pesquisador.

Primeiramente, a história acadêmica do pesquisador, o qual, em escola pública da rede estadual do Amazonas, presenciou aulas que não contribuíram proficuamente para o desenvolvimento de habilidades leitoras e as quais eram desenvolvidas sob os modelos de ensino que correspondem aos atuais Fundamental II e Médio.

A segunda motivação esteve relacionada a outro momento da vida estudantil do pesquisador: a graduação em Letras, momento em que poucas foram as disciplinas que contemplaram o ensino de leitura ou, pelo menos, discussões acerca da importância de contínuos letramentos em âmbito escolar, menos ainda fora dele.

Daí, veio o interesse em investigar, no contexto das discussões incitadas no Profletras-Ufac, como poderíamos propor uma intervenção que motivasse práticas de letramentos em sala de aula e fora dela, não com o intuito de resolver problemas educacionais de grandes proporções, como já debatemos no capítulo anterior, mas com a intenção de averiguar as contribuições e os empecilhos concernentes ao uso de uma ferramenta digital em aulas de leitura para o 6º ano.



A fim de alcançarmos o objetivo proposto, nosso passo inicial começou no curso do Profletras, em que foram engendradas discussões esclarecedoras acerca do cenário da leitura, principalmente no Brasil, o que incluiu a reflexão sobre aspectos sociais, históricos e de processamentos mentais. Concomitantemente a isso, aconteceram as leituras de material bibliográfico que, paulatinamente, trouxeram elucidações mais consistentes a respeito da história da leitura, da importância de haver letramentos dentro e fora da escola, bem como dos processos mentais inerentes ao ato de ler.

Após a apropriação de um arcabouço teórico mais aprofundado, planejamos a criação de um produto pedagógico para auxiliar-nos numa proposta pedagógica direcionada à leitura de textos. A etapa seguinte da pesquisa pressupôs, portanto, a escolha de uma ferramenta que, a nosso ver, apresenta aplicabilidades no ensino e na aprendizagem da leitura: o YouTube.

### 3.3.1 O YouTube no ensino

O *YouTube* pertence ao *Google*, multinacional que se popularizou, primeiramente, por tornar-se o mais conhecido site de busca da rede mundial de computadores e, posteriormente, por desenvolver serviços *on-line* bem como aplicativos de comunicação com finalidades diversificadas. Dentre as ferramentas digitais disponibilizadas por essa empresa, ressaltamos algumas que são gerenciadas pelo *Google Apps para educação*<sup>13</sup>, que podem ser usadas pedagogicamente. Exemplos desses aplicativos são: o já mencionado *YouTube*, que possibilita a criação de canais educativos e a publicação de vídeos, os quais podem ser comentados por visualizadores da *web*.

Atualmente, percebemos algumas vantagens das quais podem dispor alguns educadores que pretendam adotar as TDICs em suas metodologias pedagógicas. A primeira é o fato de existirem muitos aplicativos disponíveis à prática docente; a segunda diz respeito às presentes orientações e tutoriais a respeito de como esses dispositivos podem ser usados em âmbitos educacionais, como é o caso do *Youtube for education*<sup>14</sup>, que orienta professores quanto às maneiras de usar tal recurso digital em sala de aula, e a terceira vantagem é a gratuidade sob a qual essas ferramentas são disponibilizadas na rede de computadores.

Segundo Burgess e Green (2009, p. 17), esse aplicativo foi fundado por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim em junho de 2005, com a finalidade de promover a “disponibilização de uma plataforma conveniente e funcional para o *compartilhamento* de

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.qinetwork.com.br/educacao/>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://creatoracademy.withgoogle.com/page/lesson/education-channels#yt-creators-strategies-7>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

vídeos *on-line* [...]” (idem, p. 21). A etimologia da palavra provém de dois termos da língua inglesa: pronome pessoal sujeito “you” (você) e da gíria “tube” (televisão), significando “você na tela”.

Conforme Pellegrini *et al* (2010, p. 3), essa mídia digital:

[...] é um serviço online de vídeos que permite a seus usuários carregá-los, compartilhá-los, produzi-los e publicá-los em formato digital através de web sites, aparelhos móveis, blogs e e-mails. É possível também participar de comunidades e canais, em que seus usuários podem se inscrever e obter vídeos de seu interesse. Através de programas específicos para o YouTube, pode-se fazer download de vídeos para o computador, utilizando-os como se desejar. O ambiente é de fácil navegação, pois a barra de ferramentas conduz facilmente aos objetivos desejados, possui um sistema de ajuda bastante eficiente e o acesso aos vídeos é imediato.

De acordo com seu site de ajuda<sup>15</sup> do *YouTube*, a conexão ao acervo dessa ferramenta, por intermédio de celular, *tablet* ou computador, pode ocorrer de duas maneiras básicas via *internet*: ou o usuário acessa a página principal, disponível na *web*, buscando vídeos sem possuir conta no *Google*; ou visualiza a plataforma criando uma conta no *Gmail*, passando a usufruir de mais recursos, como os de comentar, publicar e editar vídeos, criar canal próprio, inscrever-se em canais de interesse, partilhar vídeos em redes sociais ou *e-mails*, *etc.*

A revista Nova Escola<sup>16</sup>, em artigo publicado na *web* em novembro de 2011, reforçou as potencialidades dessa mídia, apresentando oito motivos para o professor usá-la pedagogicamente. Dentre as vantagens, foram listadas as de: (a) ofertar conteúdos para incentivar discussões; (b) armazenar vídeos que podem ser encontrados num único lugar; (c) construir acervo virtual de trabalhos audiovisuais; (d) explorar assuntos com maior profundidade; (e) auxiliar alunos com dificuldades, que poderiam voltar, pausar ou reiniciar o vídeo com aula para rever explicações; (f) possibilitar a apresentação narrada de slide; (g) incentivar alunos a produzirem e compartilharem conteúdo; (h) registrar dúvidas por parte dos estudantes.

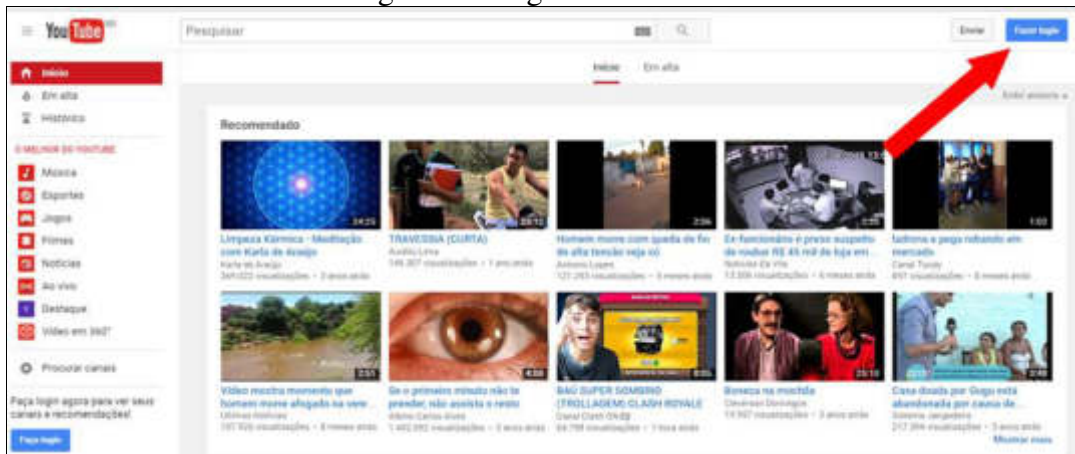
A fim de usufruir dos recursos desse aplicativo, é necessário possuir uma conta no *Gmail*, a qual possibilitará ações essenciais de: (a) postar comentários aos vídeos disponíveis nos canais existentes; (b) criar canais próprios, e (c) publicar vídeos, usando recursos da própria ferramenta. Para criar uma conta do *Gmail*, o usuário deve, primeiramente, acessar a página *www.gmail.com*. Em seguida, é necessário que preencha um formulário com dados solicitados, digite o endereço eletrônico e crie senha, além de precisar informar número de telefone celular ou outro endereço eletrônico alternativo.

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://support.google.com/youtube/?hl=pt-BR#topic=4355266>>. Acesso em 15 mar.2016.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/8-razoes-usar-youtube-sala-aula-647214.shtml>>. Acesso em: 15 mar.2016.

O *YouTube* pode ser acessado por qualquer pessoa. O primeiro passo é digitar [www.youtube.com](http://www.youtube.com) na barra de endereço do navegador. Em seguida, na página principal, o *login* deve ser feito no ícone “Fazer login”, conforme indicado pela seta na Figura 1. Nesse caso, o usuário deve digitar endereço de *email* e senha, acessando sua própria conta cadastrada no *Gmail*.

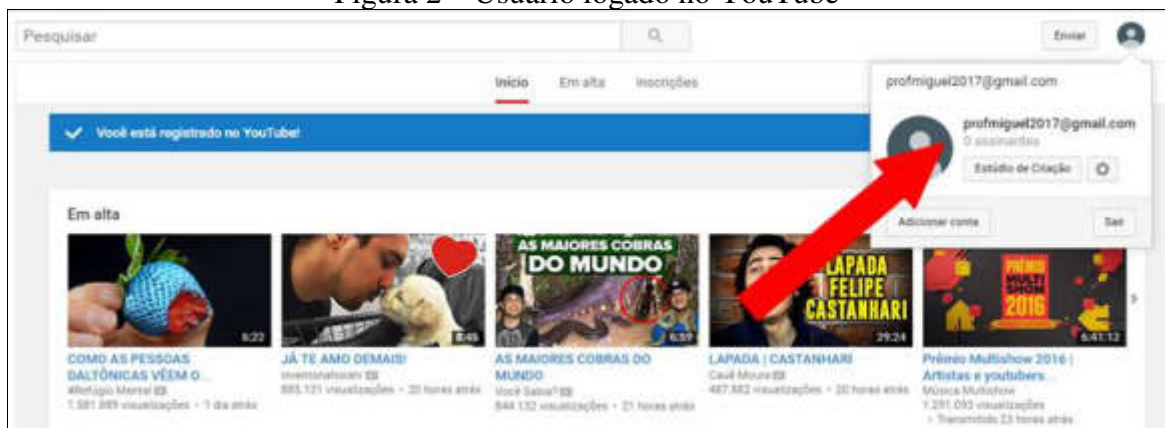
Figura 1 – Login no YouTube



FONTE: Autoria do pesquisador

Consoante visualizamos na Figura 2, a parte indicada pela seta representa o fato de o usuário estar logado, sendo possível, dessa maneira, conferir se está *online*. Nesse mesmo campo, também é possível observar uma foto escolhida para perfil, a qual pode ajudar na identificação do usuário quando procurado por alguém ou simplesmente na personalização do próprio perfil. Outra possibilidade de verificar se o usuário está logado é prestar atenção a uma barra azul que aparece no campo superior com a mensagem “Você está registrado no YouTube”.

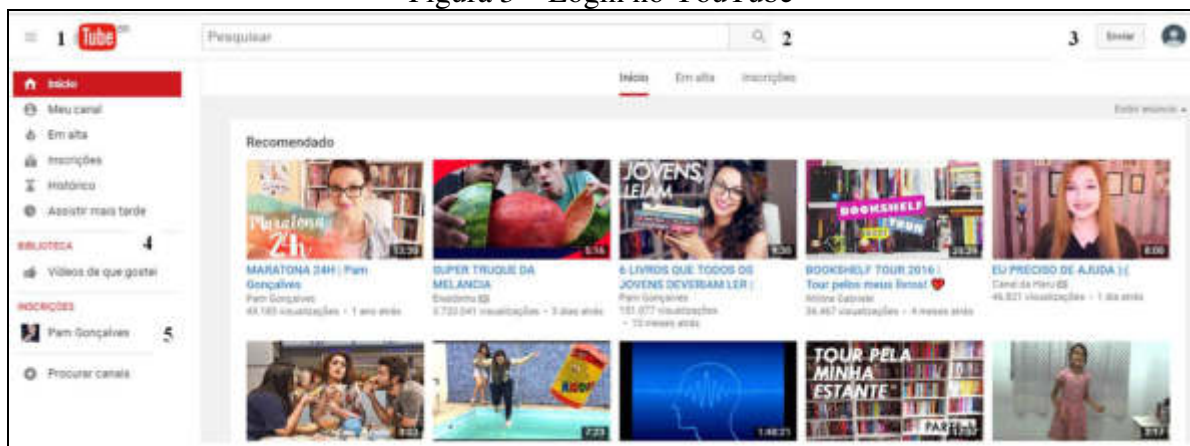
Figura 2 – Usuário logado no YouTube



FONTE: Autoria do pesquisador

Observando a Figura 3, percebemos que, na página inicial do *YouTube*, há recursos variados. No item (1), temos o campo “Guia”. Nele ficam dispostas as abas “Meu Canal”, onde o usuário administra seu próprio canal; “Em Alta”, local onde ficam vídeos mais acessados e sugeridos de acordo com a área de interesse do usuário; “Inscrições”, parte na qual são mostrados ao usuário os canais nos quais ele está inscrito; “Histórico”, lista de vídeos acessados em ordem cronológica, e “Assistir Mais Tarde”, subcampo no qual ficam vídeos programados para ser vistos em momentos agendados pelo usuário.

Figura 3 – Login no YouTube



FONTE: Autoria do pesquisador

No item (2), encontramos o campo “Pesquisar”, em que uma pessoa pode digitar *tags*, palavras-chave, para encontrar vídeos relacionados ao assunto de interesse. Por meio do botão “Enviar” (3), temos a opção de publicar vídeos em rede. No campo Biblioteca (4), ficam registrados os vídeos dos quais o usuário gostou e para os quais ele marcou a opção ‘gostei’, cujo ícone é uma mão com sinal positivo. O item “Inscrições” (5) diz respeito a uma lista de canais em que uma pessoa está inscrita.

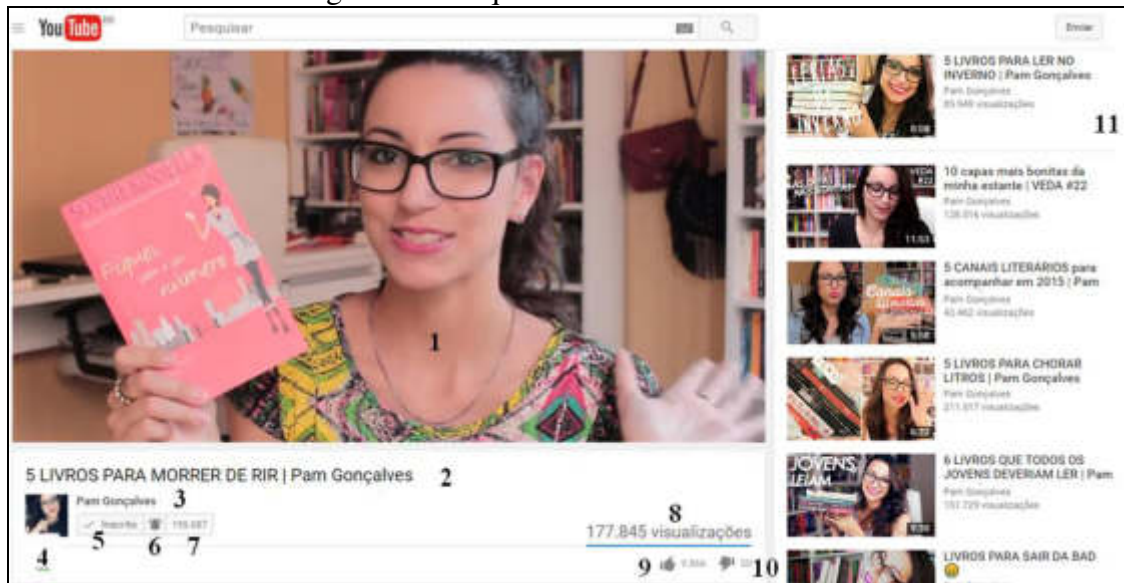
Na Figura 4, podemos perceber outros detalhes da página da ferramenta digital em questão. Após pesquisarmos o assunto “leitura”, várias sugestões apareceram. Então, escolhemos o vídeo (1) cujo título é “5 livros para morrer de rir | Pam Gonçalves” (2). Podemos constatar que o nome do canal é Pam Gonçalves (3)<sup>17</sup> e que sua proprietária optou por colocar sua foto no perfil (4).

Verificamos ainda que temos um campo por meio do qual é possível que as pessoas se inscrevam no canal ou cancelem a inscrição nele (5); podemos também ativar notificações de informações inéditas, clicando no ícone em formato de sino (6); ver quantas pessoas estão inscritas (7); identificar o número de visualizações (8); aprovar o vídeo (9); desaprovar o

<sup>17</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/TvGarotait>> Acesso em 10 Jun. 2017.

vídeo (10); além de termos disponível uma lista com sugestões de outros materiais audiovisuais (11).

Figura 4 – Pesquisa de vídeo sobre leitura



FONTE: Autoria do pesquisador

Considerando o mesmo vídeo relacionado à leitura, na parte inferior, podemos perceber outros recursos. Conforme Figura 5, existem informações gerais do vídeo, como data de publicação, além de uma descrição sobre ele (1). Também temos o campo “Comentários” (2), recurso por meio do qual o visitante da página pode deixar suas impressões acerca do material apresentado, escrevendo sugestões, reclamações, dentre outros conteúdos. Como exemplo, temos o comentário/*post* da visitante Luana Affonso (3), no qual ela sugere a elaboração de um vídeo sobre cinco livros que podem ter surpreendido Pam Gonçalves, isto é, a proprietária do canal acessado.

Figura 5 – Informações sobre o vídeo com tema leitura



FONTE: Autoria do pesquisador

Quanto à possibilidade de comentar, atualmente, para realizar essa ação, o usuário deve criar seu próprio canal. Para isso, na primeira tentativa de comentar, o usuário é direcionado para a criação de seu próprio canal, de acordo com a Figura 6.

Neste momento, aproveitamos para explicar como criamos o canal Lendo na Tela. Dessa maneira, a partir dessa criação, é possível comentar, editar vídeos e postá-los.

Figura 6 – Criando canal no YouTube

FONTE: A autoria do pesquisador

Após informar como deseja a apresentação do próprio canal e dos comentários que escrever, no nosso caso, Lendo na Tela, o usuário, concordando com os termos de uso, deve clicar no botão “Criar canal”. Depois de um clique, um novo direcionamento será realizado para que o proprietário do canal elabore um design inserindo imagens, que podem ser as sugeridas pela plataforma ou de escolha própria, consoante a Figura 7, sendo o próximo passo dar um clique no botão “Adicionar arte do canal” (1), localizado no centro do *banner* na área superior. Além de imagem, também é possível digitar uma descrição selecionando o botão “Descrição do canal” (2).

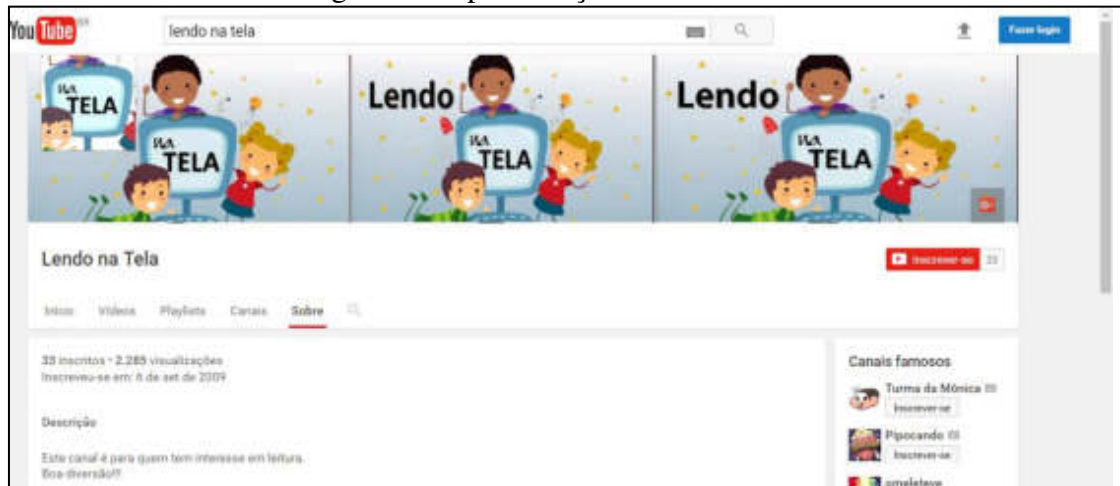
Figura 7 – Elaborando o design do canal

FONTE: A autoria do pesquisador



Como vemos na Figura 8, depois de descrever o ambiente (1), o usuário deve clicar em “Concluído” (2), podendo comentar vídeos que apresentem essa opção, além de poder publicar material de própria autoria.

Figura 8 – Apresentação do canal



FONTE: Autoria do pesquisador

Caso queira realizar publicações, o proprietário de um canal pode realizar atividades orientadas pela própria ferramenta digital. Como exemplo, fizemos um vídeo com a intenção de explicar, nesta sessão, os procedimentos para publicar vídeos no *YouTube* e quais recursos podem ser utilizados. Assim, prenunciamos a maneira como o produto “Lendo na Tela” será elaborado, salientado que as sequências de construção, bem como os conteúdos nelas contidos são apenas uma demonstração e não o produto pedagógico que pretendemos construir.

A primeira atividade que realizamos foi a criação de um material visual. Com um aparelho de telefone celular, gravamos um vídeo usando pincel, papel branco, papel colorido e um alfinete. Em seguida, transferimos o arquivo com o vídeo do celular para o computador.

Quanto ao *YouTube*, o primeiro passo é possuir um canal e estar logado nele. Depois de garantirmos a construção do canal e de estarmos logados, visualizamos o campo “Enviar”, sempre presente no canto superior à direita da página inicial do *YouTube*. Depois de clicarmos nesse botão, o passo seguinte é clicar em “Selecione arquivos para enviar”, no centro da página, consoante a Figura 9. Em seguida, devemos selecionar o vídeo arquivado no computador e enviá-lo, como se estivéssemos anexando arquivos a um *e-mail*.

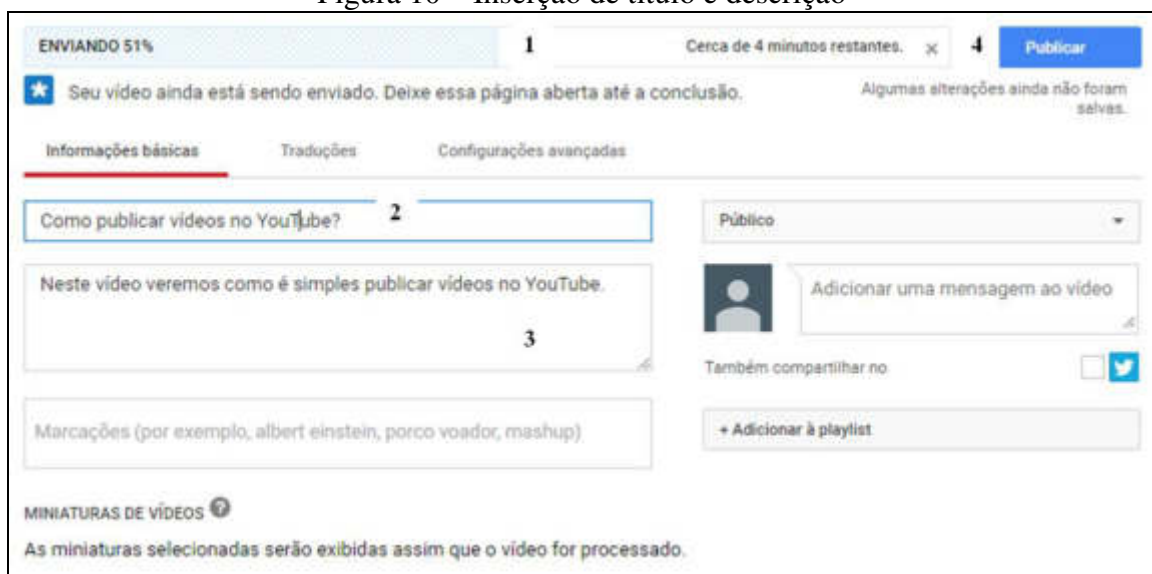
Figura 9 – Enviar vídeo para publicação no YouTube



FONTE: Autoria do pesquisador

Conforme a Figura 10, enquanto o usuário espera o arquivo carregar na plataforma (1), ele também pode escrever o título (2) e elaborar uma descrição (3). Tendo atingido 100% de carregamento/*upload*, o botão “Publicar” (4) deve ser clicado para que a submissão do material seja efetivada. Após submeter o vídeo, o dono do canal pode usar os recursos disponíveis no botão “Guia”, localizado no campo superior à esquerda. Lá, encontramos a aba “Gerenciador de vídeos”, que apresenta ferramentas de edição, permitindo anexar som, textos e imagens ao vídeo.

Figura 10 – Inserção de título e descrição

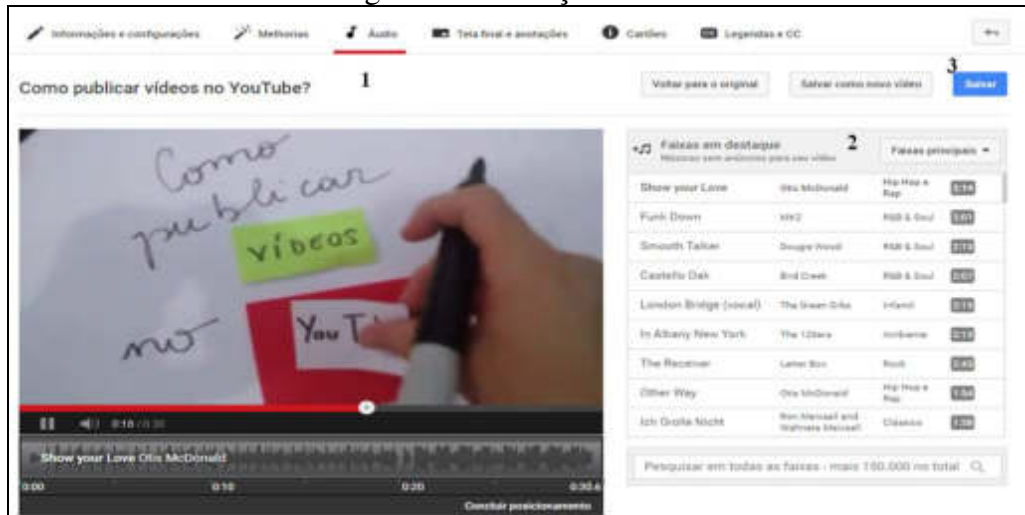


FONTE: Autoria do pesquisador



Para inserirmos sons, devemos clicar na “Guia”, depois na aba “Meu canal”, no botão “Gerenciador de vídeos” e, em seguida, no botão “Editar” que mostrará a 3ª opção Áudio (1) no campo superior centralizado, como observamos na Figura 11. Clicando nesse botão, surgirá uma lista à direita do vídeo (2) com sugestões de áudios gratuitos e que podem ser usados como fundo musical. Após escolher a trilha sonora, o usuário deve apertar no botão “Salvar” (3).

Figura 11 – Inserção de som

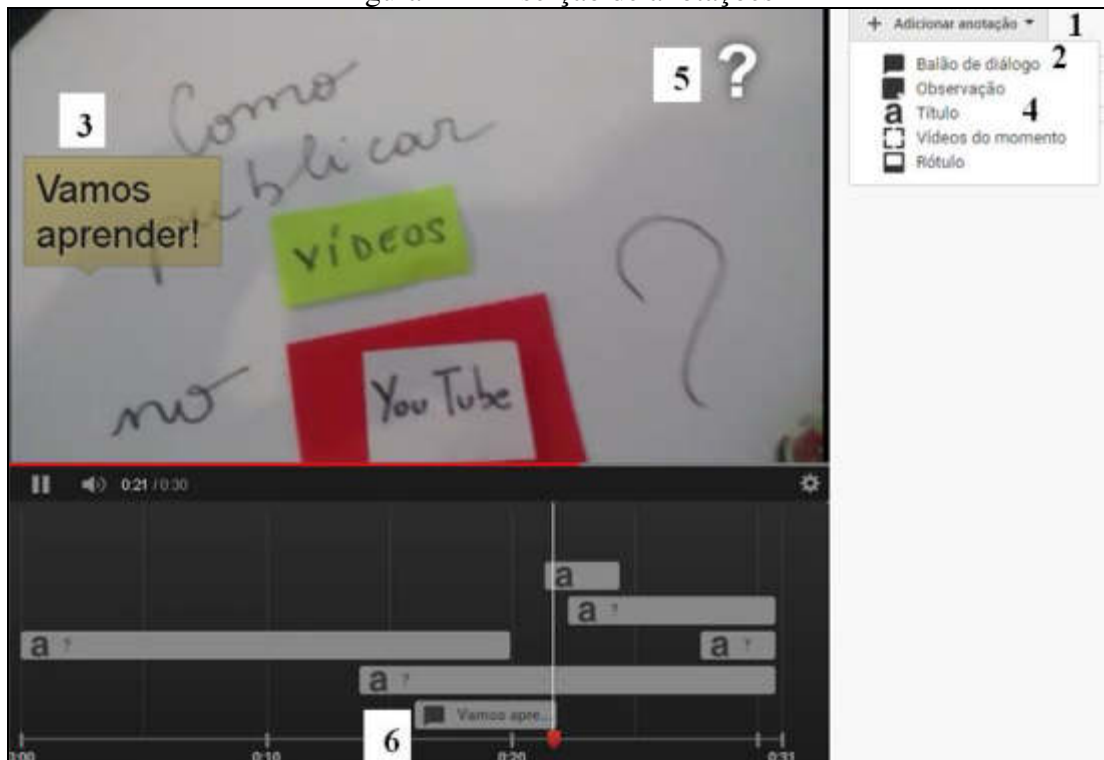


FONTE: Autoria do pesquisador

Com o intuito de inserirmos textos escritos, clicamos no botão “Tela final e anotações”, à direita do botão “Áudio”. Em seguida, de acordo com a Figura 12, clicamos no botão “Adicionar anotação” (1), o qual apresentará cinco tipos de anotações, das quais utilizamos apenas três: “Balão de diálogo” (2), que apresenta forma retangular e transparente, tendo as cores variadas, texto com tamanho e cor variados, como a que no vídeo contém a frase “Vamos Aprender!” (3); o “Título” (4), a qual não apresenta caixa de texto e cuja fonte pode ser em cor branca ou preta, podendo variar de tamanho, como podemos notar por meio da interrogação da interrogação (5) que surge no canto superior direito do vídeo, além de podermos contar também com a “observação”, recurso que tem caixa de texto em forma retangular, cor de fundo mais opaco, e que pode variar de cor.

Salientamos que esses textos podem ser ajustados ao tempo do vídeo consoante o planejamento do usuário. Por exemplo, o “Balão de diálogo” com a frase “Vamos aprender!” inicia aos 16 segundos e é finalizado aos 21 segundos do vídeo, como podemos observar na parte inferior (6), onde são mostradas os recursos audiovisuais utilizados, bem como os tempos de início e de término, ajustados pelo editor do material visual.

Figura 12 – Inserção de anotações



FONTE: Autoria do pesquisador

Terminadas as inserções de som e de textos, os botões “Aplicar alterações” e “Publicar” devem ser clicados, disponibilizando o material na Internet. O vídeo postado, demonstrado na Figura 13, apresenta o título (1); o nome do canal, Miguel Nunes (2); além dos campos “Inscrever-se” (3), o número de visualização (4) e os botões de aprovação (5) e de desaprovação (6).

Figura 13 – Vídeo publicado I



FONTE: Autoria do pesquisador

Mais abaixo, analisando a Figura 14, notamos a seção que mostra a data de publicação (1) e a descrição do vídeo (2); visualizamos o campo “Adicionar um comentário público” (3), no qual os visitantes podem digitar; vemos as publicações realizadas em “Principais comentários” (4) e podemos comentar os comentários em “Responder” (5), podendo também aprová-los ou desaprová-los (6).

Figura 14 – Vídeo publicado II



FONTE: A autoria do pesquisador

Após evidenciarmos algumas das possibilidades de uso do *YouTube* para fins educacionais e depois de entendermos como tal ferramenta pode ser criada e pode funcionar, enfatizaremos, doravante, como ocorreu a etapa de criação de vídeos e postagens do nosso canal, esclarecendo quais textos foram escolhidos, como foram adaptados, e verificar quais materiais paralelos foram elaborados para também compor a proposta de intervenção.

A primeira elaboração e a primeira postagem de vídeo que fizemos representaram um modelo piloto com as quais verificamos as possibilidades de adaptação de textos escritos para a modalidade digital, uma vez que abrange características audiovisuais e digitais. Com esse intuito, escolhemos uma fábula com algumas adaptações e digitalizamos suas ilustrações, citando as fontes em nossas referências, respeitando os créditos de autoria que devem ser resguardados.

Tais medidas de resguardo da autoria dos textos e dos materiais visuais, como imagens e vídeos, também foram adotadas na criação dos cinco vídeos posteriores ao piloto. Ressaltamos, portanto, que essa etapa inicial serviu para testar os recursos do *YouTube* demonstrados anteriormente na explicação da elaboração do vídeo “Como publicar vídeos no *YouTube*”. Desta feita, nosso passo seguinte, aqui, seria o de aprofundar o processo de

elaboração do Lendo na Tela. É nossa intenção fazer isso, porém, devemos registrar um fato que ocorreu durante nossos estudos: a descoberta de outra ferramenta tecnológica.

Mediante observação dos recursos de criação e edição de vídeos do próprio *YouTube*, assistimos a alguns materiais disponíveis na rede, os quais traziam uma espécie de selo no canto inferior direito com a escrita “Created using Powtoon<sup>18</sup>”. Isso nos motivou a averiguar, na *web*, sobre a que se referia tal selo.

Constatamos, pois, a existência de um editor de vídeos com mais recursos audiovisuais. Tal ferramenta se chama *PowToon* e permite a criação de vídeos e apresentações animadas com finalidades pessoais, profissionais e educativas. Segundo o site<sup>19</sup> oficial dessa mídia, sua aplicabilidade pedagógica pode incentivar a atenção a aulas, isso porque os estudantes se sentiriam atraídos pelas animações, contendo diferentes fontes de letras, animações em movimento, imagens variadas, balões de diálogo e de pensamento de distintos formatos, sonorização, gravação de sons e de voz, dentre outros recursos.

Para usufruir do *PowToon*, é preciso realizar cadastro de *email* e login de acesso. O usuário deve acessar o endereço do aplicativo na internet, inserir seus dados e confirmar o cadastro clicando no *link* enviado para o endereço eletrônico informado. Logo após, o usuário pode criar apresentações gratuitamente durante um período determinado pelo site. Depois disso, para continuar criando material, o serviço deve ser pago.

No nosso caso, criamos cinco vídeos usando esse editor de apresentações, os quais foram publicados no Lendo na Tela posteriormente. Ressaltamos que, quando necessário, pudemos inserir recursos do *YouTube* em cima dos vídeos prontos, acrescentando balões de diálogo ou observações, para, por exemplo, escrever perguntas reguladoras da leitura ou frases motivadoras de verificação de hipóteses. Para ilustrar a criação de um material no *PowToon*, apresentamos um breve passo a passo da elaboração de um vídeo, que traz a adaptação de um miniconto.

Após logado no *PowToon*, apareceu uma pergunta sobre a finalidade de criação: profissional, educacional ou pessoal. Obviamente, escolhemos a segunda opção e, em seguida, clicamos no campo que se referiu à produção de material para professor. Depois, fomos direcionados a decidir sobre a aparência do vídeo, tendo que escolher o fundo de apresentação. Então iniciamos, de fato, a criação.

Observando a Figura 15, notamos que, para elaboração do vídeo, inserimos imagens retiradas do *Google* (1), texto com o enredo da estória (2), boneca com fundo de rosto vazado

---

<sup>18</sup> Criado com uso do PowToon.

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://www.powtoon.com/my-powtoons/>>. Acesso em: 02. nov. 2016.

representando Bia, a personagem do miniconto (3) e imagem retirada do *Google* (4), representando o semblante de Bia. Dessa figura, também ressaltamos o campo régua (5) que indica a duração do vídeo, orientando-nos quanto à inserção dos recursos de acordo com nossas intenções e conforme a narrativa.

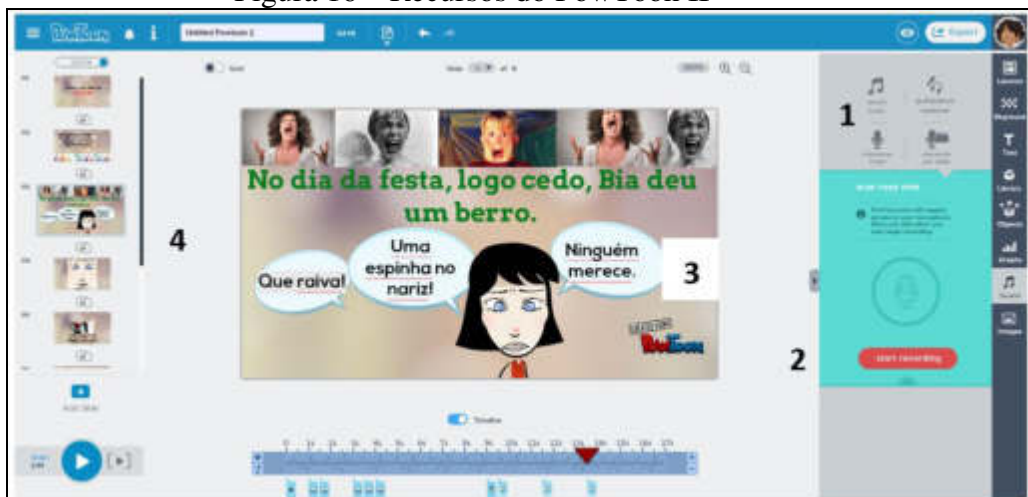
Figura 15 – Recursos do PowToon I



FONTE: Autoria do pesquisador

Posteriormente, colocamos outros recursos audiovisuais. Considerando a Figura 16, tivemos a possibilidade de inserir som e de gravar voz (1). Nesse vídeo, aproveitamos o recurso de gravação de voz (2) para simular as falas da personagem Bia, que também podem ser lidas nos balões de diálogo (3). Ainda ressaltamos o campo das cartelas (4) onde notamos a sequência da animação.

Figura 16 – Recursos do PowToon II



FONTE: Autoria do pesquisador

Como pudemos perceber, o *YouTube* permite-nos criar canais, editar vídeos e publicá-los, contudo apresenta menos recursos audiovisuais, em comparação com o *PowToon*. Já essa última ferramenta apresenta mais recursos de edição de vídeos, mas também traz algumas particularidades: a primeira é a gratuidade temporária; a segunda é o fato de os comandos do aplicativo estarem em inglês, o que pode estimular o aprendizado desse idioma por parte de quem for elaborar vídeos no *PowToon*; a terceira diz respeito ao fato de não servir como plataforma de publicação, ficando isso a cargo de aplicativos como *Twitter*, *Facebook* e o próprio *YouTube*.

Agora sim, retomando o aprofundamento acerca da proposta do Lendo na Tela, a fim de que o compreendamos mais, asseveramos que ele foi pensado por nós a fim de servir como um recurso metodológico. Tal produto deve estar atrelado a uma prática de ensino que considere a matriz curricular do ensino básico brasileiro e que seja utilizado em aulas de LP voltadas ao desenvolvimento de estratégias de leitura, com vistas a contribuir para uma prática de leitura em contextos educativos, dentro ou fora da escola. Dessa maneira, essa ferramenta também deve incentivar o interesse por parte dos estudantes, bem como propondo uma atividade em que as ações leitoras possam ser desenvolvidas antes, durante e depois do momento em que se lê, com base nos pressupostos de Solé (1998).

Por esse motivo, a proposta de intervenção seguirá um roteiro de atividades, em que abordaremos algumas habilidades leitoras, contemplando-as em cada fase da leitura desta maneira – antes: ativando o conhecimento prévio; durante: realizando perguntas ao texto e respondendo a elas (levantamento de hipóteses, inferência); depois: fazendo resumo do texto lido ou identificando tema ou identificando a intenção do texto. Sendo assim, contaremos como construímos os recursos para cada passo previsto no roteiro da intervenção, explicando quais são, como foram elaborados e como devem ser utilizados pelo professor.

### 3.3.2 A elaboração dos recursos pedagógicos para compor a proposta de intervenção

Antes de continuarmos, salientamos que propusemos três atividades denominadas de Leitura I, Leitura II e Leitura III. Em cada uma delas será proposto um par de textos a ser lido pelos participantes no momento oportuno. Cada Leitura será composta de três momentos: Pré-leitura, Lendo na Tela e Pós-leitura. Na Pré-leitura, com auxílio de duas apresentações de slides no *PowerPoint*, trazendo conteúdo relacionado ao tema dos textos, propomos um diálogo entre professor e aluno para acionamento de conhecimento de mundo; no Lendo na Tela, deve ocorrer a apreciação do material disposto no canal do *YouTube*, no momento Pós-

leitura, os estudantes devem comentar cada vídeo assistido, de acordo com a atividade postada no campo comentários.

Quanto aos textos adaptados à modalidade digital, cada par foi composto por um texto literário e outro não literário, sendo norteados por tema geral comum, mas com assuntos, intenções e estruturas textuais distintas. Nosso objetivo foi evidenciar que um mesmo tema pode incitar assuntos diferentes que, por conseguinte, podem ser apresentados sob estruturas distintas, motivando tipos diferenciados de leitura.

A seguir, veremos quais elementos comporão toda a proposta de intervenção. Sendo assim, conheceremos os materiais usados pelo pesquisador e que farão parte de cada uma das três Leituras mencionadas anteriormente. Destacamos que ainda não se trata do roteiro propriamente, mas sim de uma apresentação feita de acordo com a ordem de cada passo da intervenção, conforme vemos no Quadro 8.

Quadro 8 – Sequência do roteiro da intervenção

<b>Leitura I</b>	<b>Leitura II</b>	<b>Leitura III</b>
1º passo: Pré-leitura 1;	6º passo: Pré-leitura 2;	11º passo: Pré-leitura 3;
2º passo: Lendo na Tela 1;	7º passo: Lendo na Tela 3;	12º passo: Lendo na Tela 5;
3º passo: Pós-Leitura 1;	8º passo: Pós-Leitura 3;	13º passo: Pós-Leitura 5;
4º passo: Lendo na Tela 2;	9º passo: Lendo na Tela 4;	14º passo: Lendo na Tela 6;
5º passo: Pós-Leitura 2.	10º passo: Pós-Leitura 4.	15º passo: Pós-Leitura 6.

FONTE: A autoria do pesquisador

De acordo com o que vimos no Quadro anterior, teremos quinze etapas, compondo a intervenção de maneira integral. É importante considerarmos que, com exceção da Pré-leitura que se vincula a dois textos ao mesmo tempo, os momentos de Lendo na tela e Pós-textual se referem a apenas um texto por vez. Ressaltamos também que o número posposto ao nome da atividade indica, justamente, o texto a que cada uma dessas etapas se associa.

Na Pré-leitura 1, referente aos Textos 1 e 2, temos como recursos pedagógicos duas apresentações de slides do *Powerpoint*, que formarão dois breves jogos: ‘Que animal de estimação sou eu?’ e ‘Quem sou eu?’. Tais recursos devem servir de apoio durante o diálogo entre o professor e os estudantes, o primeiro trata de hábitos de animais, o segundo trata de hábitos alimentares. Escolhemos essa ferramenta por possibilitar fácil manuseio no computador. Para a elaboração desse material, foram necessários um computador e acesso à internet; posteriormente será necessário um *datashow* para exibição dos slides criados.

A primeira apresentação traz o slide 1 com o nome do jogo, ‘O animal de estimação é...’; o slide 2 com uma interrogação à esquerda e as frases, à direita, sobre o primeiro animal a ser adivinhado: a) marca território com a urina, b) uiva, c) come grama para limpar o

intestino. Em seguida, o slide 3 surge com a resposta, mostrando a figura de um cachorro. O slide 4 aparece com uma interrogação e com as frases sobre o outro animal a ser descoberto: a) tem hábito noturno, b) lambe-se para retirar o odor do corpo, c) dorme bastante. Depois, o slide 5 aparece com a resposta, exibindo a imagem de um gato.

Na segunda apresentação de slide, temos o jogo ‘Quem sou eu?’, contendo frases incompletas e imagens retiradas do *Google*. No slide 1, aparece o nome do jogo; no slide 2, temos uma imagem de melancia e a frase “Sou uma garota comilona. Uma das minhas frutas preferidas é a melancia”; no slide 3, surge a imagem da personagem Magali, de Maurício de Sousa; no slide 4, observamos uma imagem de sanduíche e a frase “Adoro hambúrguer de siri”; no slide 5, visualizamos a imagem de Bob Esponja, personagem de desenho animado; no slide 6, temos a imagem de um sanduíche de presunto e a frase “Sou louco por sanduíche de presunto”; no último slide, surge a resposta trazendo a foto de Chaves, personagem de um seriado de televisão e de um desenho animado.

Esses slides são compostos de textos com frases declarativas e interrogativas e de imagens que retiramos do site de busca *Google*. Tal material foi planejado para tratar de hábitos de animais e alimentos preferidos de personagens de histórias e de desenhos animados conhecidos pelo público infantil. Ressaltamos que, se não for possível elaborar slides similares aos que apresentamos, sugerimos a elaboração de cartazes com desenhos, fotografias ou impressões dos seres que trazemos nas ilustrações, como os animais de estimação cachorro e gato, além dos personagens Magali, Bob Esponja e Chaves, além de seus alimentos prediletos: melancia, sanduíche de siri e sanduíche de presunto. Depois dessa descrição, passaremos a conhecer os textos a que essas apresentações se relacionam.

O Texto 1 é uma fábula intitulada de “O cão e o osso”, de La Fontaine, retirada de uma coleção de fábulas infantis da editora Ciranda. O enredo apresenta a história de um cão que zelava por um osso e que acabou perdendo seu alimento, depois de, supostamente, ter encontrado outro osso no seu caminho, ficando sem nenhum. Tal fábula incita a reflexão acerca do sentimento de ganância.

Durante a leitura desse texto no *YouTube*, aparecerá o enredo sendo intercalado com dezessete frases interrogativas e cinco frases declarativas, como podemos observar, em negrito, no quadro 9. As intervenções são propostas com o intuito de motivar o uso estratégias metacognitivas, isto é, habilidades leitoras de que o sujeito lança mão para regular sua compreensão do texto.



## Quadro 9 – Texto O cão e o osso

## O cão e o osso

Um cão estava muito feliz...

**Por que seria?(1) Estava livre de uma coleira?(2) Conseguiu um dono?(3) Achou um osso?(4) Vamos confirmar!(5)**

...pois tinha encontrado um osso delicioso. Não era sempre que tinha tanta sorte, então, resolveu...

**O que será que ele resolveu fazer?(6) Resolveu enterrar o osso?(7) Resolveu roer o osso?(8) Vamos confirmar?(9) SIM ou NÃO.(10)**

...resolveu não largar aquele osso por nada. Aonde ele ia, levava o osso, e o segurava com muita força entre os dentes para não correr o risco de perdê-lo. “Hum, que sorte tive hoje, encontrei um osso tão saboroso. Sem ele não vou ficar!”. E partiu saltitante pela floresta com seu suculento osso. Ao passar por uma ponte, o cão viu uma sombra a seu lado e achou que estava sendo perseguido.

**De quem era a sombra?(11) Do seu dono?(12) De outro cachorro?(13) Vamos descobrir!!!(14)**

Ele pensou...“seja quem for, acha que eu não percebi sua presença, mas está muito enganado”. O cão decidiu parar e ver quem o estava seguindo. Então, virou-se rapidamente! Para sua surpresa, viu na água sua própria imagem refletida, mas pensou que fosse outro cão que também carregava um osso. Então ele andou de um lado para o outro, e como notou que “aquele cão” o seguia, pensou mais uma vez:

**O que ele pensou?(15) Em sair correndo?(16) Em pular na água?(17) Vamos ver qual é a resposta!(18)**

“Eu bem que poderia pegar o osso dele para mim. Assim, ficaria com dois”. Em seguida, preparou-se para dar um forte latido. O cão estava ansioso para finalmente ter dois ossos só para ele. Mal abriu a boca e ploc!

**O que significa "ploc"?(19) Um sapo?(20) Alguém que está na água?(21) Algo que caiu?(22)**

...seu osso caiu na água. O cão por desejar o osso do “outro”, acabou ficando sem nenhum.

FONTE: Autoria do pesquisador

A pergunta (1) busca incentivar o leitor a pensar sobre o motivo da felicidade do personagem; em seguida as perguntas (2), (3) e (4) induzem o leitor a levantar hipóteses a respeito do motivo de alegria, apresentando duas possibilidades; em seguida, a frase exclamativa (5), tem função de incentivar a verificação. Prosseguindo, a pergunta (6) incentiva o leitor a pensar sobre uma ação que o personagem irá realizar; depois temos mais duas frases, (7) e (8), que induzem a levantar hipóteses acerca da ação do cão; já as sentenças (9) e (10) buscam motivar a verificação das hipóteses. Avançando a leitura, visualizamos mais uma pergunta (11), agora para induzir uma reflexão sobre o surgimento de um segundo personagem na narrativa; em seguida, vemos uma frase exclamativa (14) para estimular a verificação das suposições. Avançando mais, vemos a indagação (15) a respeito do conteúdo do pensamento do personagem; vemos também mais duas hipóteses sendo levantadas (16) e (17), seguidas de uma motivação (18) para o leitor verificá-las. Finalmente, notamos o questionamento (19) a respeito do significado de um termo e, em seguida, a fim de respondê-lo, acompanhamos as hipóteses (20), (21) e (22).

Destacamos que tais intervenções em forma de frases, ocorrerão em mais de um dos textos que adaptamos para a modalidade audiovisual, principalmente nos que apresentam, preponderantemente, características da tipologia narrativa. Na situação anterior, pudemos

observar que as frases propostas incentivam o levantamento de hipóteses e o incentivo à verificação das inferências que o leitor pode realizar.

Quanto a informações acerca do vídeo, “O cão e o osso” tem duração de 3 min e 08 seg. Na sua elaboração, usamos recursos de edição do *YouTube*, tais quais: um vídeo de um livro se abrindo para o início; sonorização; título; caixa de observação em que foi inserido o texto narrativo e balão de diálogo, em que foram digitadas as intervenções. Também utilizamos imagens do livro, captadas com celular, conforme percebemos na Figura 7.

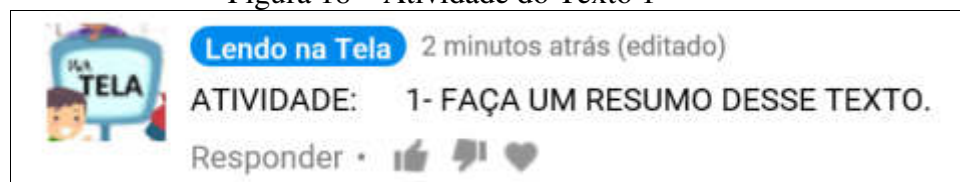
Figura 17 – O cão e o osso



FONTE: A autoria do pesquisador

Após lerem o Texto 1, os estudantes farão uma atividade, Pós-leitura 1, alocada no campo comentários, referente ao vídeo ‘O cão e o osso’. Essa atividade, como vemos na Figura 8, propõe que os estudantes façam um resumo do texto lido.

Figura 18 – Atividade do Texto 1



FONTE: A autoria do pesquisador

Assim como aconteceu nesse caso, os outros momentos pós-textuais seguirão o mesmo modelo visto acima: *post* curto com comando escrito em maiúsculo. Depois dessa parte, veremos o material relacionado ao 4º passo de nosso roteiro, isto é, Lendo na tela 2, com a apreciação do Texto 2.

O Texto 2 recebe o título “Por que os cachorros abanam o rabo?” e é de caráter não literário. Tal texto é oriundo de uma espécie de enciclopédia virtual da revista *Recreio*<sup>20</sup> em sua modalidade eletrônica, que compõe uma seção denominada “Curiosidades”. Quanto ao conteúdo, temos a explicação do fato de os cachorros abanarem a cauda. Sendo assim, percebemos que a linguagem apresentada é objetiva e que o referido texto é de cunho expositivo.

Conforme analisamos no Quadro 10, em negrito temos as intervenções que surgem como: uma pergunta (1), estimulando o leitor a verificar se compreendeu o texto; uma frase declarativa (2), reforçando que abanar o rabo significa satisfação do cachorro; uma frase exclamativa(3), evidenciando que o sentimento do cachorro ao abanar o rabo é de euforia; uma frase declarativa com tom conclusivo (4), evidenciado pela conjunção “então”, reiterando que a sensação que o cachorro tem é de bem-estar e, finalmente, outra frase declarativa (5) com enumeração de sentimentos que o cão demonstra ao colocar o rabo entre as patas traseiras.

#### Quadro 10 – Texto Por que os cachorros abanam o rabo?

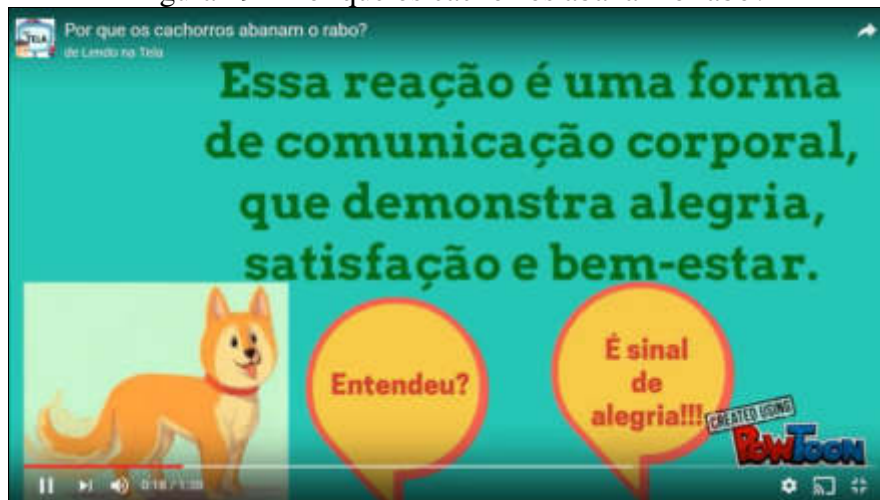
<p>Por que os cachorros abanam o rabo?</p> <p>Essa reação é uma forma de comunicação corporal que demonstra alegria, satisfação e bem-estar.</p> <p><b>Entendeu?(1) É sinal de alegria.(2)</b> Assim como uma pessoa sorri quando fica feliz, um cachorro reage abanando a cauda ao ver seu dono chegar, por exemplo.</p> <p><b>Que alegria!(3) Então, o cão ri com a cauda.(4)</b> Já quando está com medo, o cachorro coloca a cauda abaixada, entre as patas de trás. Esses movimentos são respostas às informações que os sentidos do cão captam do ambiente.</p> <p><b>Medo, alegria, raiva, tristeza.(5)</b> Ao perceber o cheiro ou a voz do dono, por exemplo, o sistema nervoso do animal analisa a informação, identifica a pessoa e comanda a reação. Abanar a cauda é uma mensagem parecida com “Agora você pode mexer em mim, tudo bem, eu reconheço você”.</p>
--

FONTE: Autoria do pesquisador

Após conhecermos o Texto 2 e as intervenções feitas durante sua leitura, devemos saber que ele foi adaptado ao formato audiovisual com duração de 1 min e 38 seg. Essa adaptação foi realizada com recursos do *PowToon*, consoante observamos na Figura 19. Em sua composição, há o uso de imagens originadas do site de busca *Google*; imagens do *PowToon* com fundo para inserir fotos do autor do vídeo; fotografias captadas com aparelho celular; balões de diálogo e de pensamento, título, animação de mão escrevendo, efeito de movimento e direção dos textos e das imagens, efeito de mão terminando apresentação e abaixando uma tela final, além de sonorização.

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://recreio.uol.com.br/>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

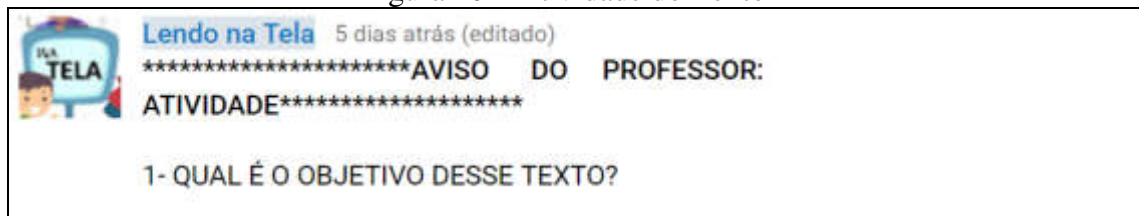
Figura 19 – Por que os cachorros abanam o rabo?



FONTE: Autoria do pesquisador

Em seguida, para realizar o Pós-Leitura do Texto 2, teremos um *post*, que solicita ao estudante responder a esta pergunta: “Qual é o objetivo desse texto?”, como podemos notar na Figura 20.

Figura 20 – Atividade do Texto 2



FONTE: Autoria do pesquisador

Após conhecermos as ferramentas que utilizaremos durante a aplicação da Leitura I, vamos, em seguida, acompanhar quais outras serão usadas na próxima etapa de nossa proposta de intervenção, isto é na Leitura II.

Para Pré-leitura 2, referente aos Texto 3 e Texto 4, assim como aconteceu na Leitura I, preparamos uma apresentação no *Powerpoint*, com o objetivo de acionar o conhecimento de mundo durante um diálogo entre professor e estudantes, nesse caso, com o intuito de tratar de comportamentos e ações humanas. Para elaborarmos esse material, baixamos imagens da internet e escrevemos sentenças nos slides.

O primeiro slide traz imagens e verbos referentes a ações realizadas pelas pessoas: comer, escovar os dentes, dormir, ler, acessar a internet, fazer gestos e gesticular. No segundo slide, vemos uma imagem de um personagem de contos de fadas e uma frase declarativa que precisa ser completada: “Meu nome é...”; em seguida, no próximo slide, a frase surge

completa: “Meu nome é Pinóquio”. O slide seguinte, com referência no personagem citado, também apresenta uma lacuna: “Meu nariz cresce toda vez que eu...”; no quinto slide, essa frase vem completa: “Meu nariz cresce toda vez que eu minto”. Depois, temos o último slide com imagens relacionadas a gestos que são cometidos no momento em que uma pessoa mente, o artigo<sup>21</sup> de Peterlini, disponível na *web*. Abaixo dessas imagens, há os nomes de algumas ações que demonstram que alguém está mentindo: “Coçar o nariz, levar objetos até a boca ou queixo e cobrir a boca com as mãos ou uma delas”.

Depois do material referente à Pré-leitura 2, veremos, em seguida, o material a ser usado no Lendo na tela 3, ou seja, leitura do Texto 3, intitulado de “O menino que mentia”, de Esopo, versão de Bennet<sup>22</sup> (1997), fábula que narra a estória de um menino que pastoreava ovelhas. Certo dia, o pastor resolveu brincar, contando mentiras a seus vizinhos sobre o fato de um lobo querer comer suas ovelhas. Ele mentiu mais de uma vez enganando a todos da vizinhança. Quando o lobo realmente apareceu, ninguém acreditou. Esse texto é curto, com poucos personagens e poucas informações acerca do ambiente e do tempo incita a reflexão acerca do ato de mentir.

Durante a leitura deste texto também serão realizadas intervenções em formato de sentenças. De acordo com o Quadro 11, a primeira indagação (1) acontece após o título ser informado, assim o leitor deve levantar hipóteses sobre o que o menino mentia; com a pergunta (2), quem lê é levado a refletir sobre o que o menino fez como travessura; lendo a pergunta (3), o leitor deve ser levado a questionar se o lobo agirá com ataques; depois que aumenta a expectativa relacionada à ação do lobo, a pergunta (4) gera a expectativa sobre o fato de os vizinhos ajudarem o menino ou não. Lendo o questionamento (5), o leitor é induzido a refletir acerca do comportamento contraditório do menino que, pouco antes, estava em perigo e, logo depois, estava rindo. Isso já antecipa que o pastor não estava falando a verdade. Na frase (6), quem lê pode constatar que o personagem estava achando graça porque conseguiu enganar seus vizinhos, assim temos uma hipótese confirmada. Com a frase (7), o leitor pergunta se o menino vai mentir mais uma vez e, com a frase (8), quem lê é induzido a indagar se os vizinhos ajudarão o pastor outra vez. Assim, podemos gerar expectativa quanto ao desenrolar do enredo, motivando atenção ao texto e interesse quanto ao desfecho da estória.

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www.vix.com/pt/bdm/estilo/como-saber-que-alguem-esta-mentindo-5-sinais-infaliveis>>. Acesso em: 02 nov.2016.

<sup>22</sup> Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmNlZHVxdWV2b2NlbWVzbW98Z3g6NjhlOGFjYzlkYjc1ZA>>. Acesso em: 02 nov.2016.

### Quadro 11 – Texto O menino que mentia

O menino que mentia.

**Sobre o que ele mentia?(1)**

Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.

**O que ele aprontou?(2)**

“Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai comer minhas ovelhas!”

**O lobo atacará?(3)**

Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino.

**Será que ajudarão?(4)**

Mas encontraram-no às gargalhadas.

**Por que será que o menino estava rindo?(5)**

Não havia lobo nenhum.

**O menino mentiu. Ele estava achando graça disso.(6)**

Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira, e todos vieram ajudar. “Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai comer minhas ovelhas!”

**Dessa vez era verdade?(7)**

Ele caçou de todos. Mais uma vez ele mentiu. Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas.

**Os vizinhos irão ajudá-lo?(8)**

Morrendo de medo, o menino saiu correndo. “Um lobo! Um lobo! Socorro!”

Os vizinhos ouviram mas acharam que era caçoadada. Ninguém socorreu, e o pastor perdeu todo o rebanho.

Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade.

FONTE: A autoria do pesquisador

Após decidirmos como serão as intervenções para compor a adaptação dessa segunda fábula, começamos a pensar como será a adaptação do Texto 3 para a modalidade audiovisual. A duração do vídeo pronto é de 2 min e 22 seg.

De acordo com o que notamos na Figura 21, notamos que esse material foi elaborado com ferramentas do *PowToon*, tais como legenda com e sem efeito de movimento; balões de diálogo; gravação de voz, sendo que o autor do vídeo registrou frases, simulando as falas dos personagens; figuras de menino e menina contendo fundo vazado em que pusemos imagens de semblantes diversos, representando as emoções dos personagens secundários; som de suspense, além de imagens originadas do *Google*.

Figura 21 – O menino que mentia



FONTE: A autoria do pesquisador

Depois que o vídeo foi postado, acrescentamos os seguintes recursos do *YouTube*: balão de diálogo e observações, como podemos visualizar na Figura 21.

Após vermos esse material referente ao Lendo na Tela 3, teremos o que se refere ao Pós-leitura 3, que será visualizado nos comentários, conforme demonstra a Figura 22, com a proposta da atividade de realizar um resumo.

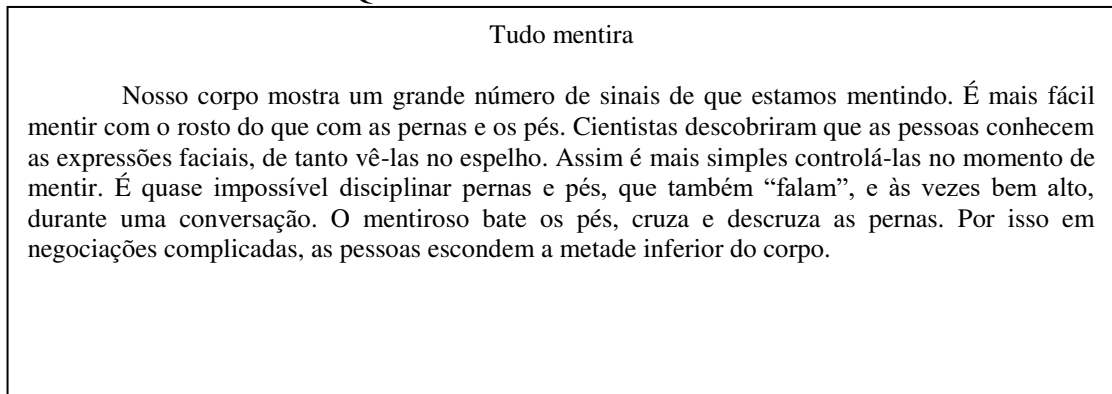
Figura 22 – Atividade do Texto 3



FONTE: A autoria do pesquisador

O próximo recurso que criamos fará parte do Lendo na tela 4, o qual propõe a leitura do Texto 4, intitulado de “Tudo mentira”, excerto de um artigo<sup>23</sup> publicado pela revista *Superinteressante*, em sua versão digitalizada, que também traz a mentira como tema. Consoante podemos constatar no Quadro 12, esse material expõe, de maneira sucinta, aspectos do comportamento humano em se tratando do ato de mentir.

Quadro 12 – Texto Tudo mentira



FONTE: A autoria do pesquisador

Para esse momento, não planejamos intervenções em formato de perguntas. É necessário, pois, que os leitores atentem para a presença dos elementos extratextuais, como as imagens representando os gestos de pessoas mentindo, por exemplo, as quais podem ser relacionadas ao conteúdo do texto, como podemos constatar na Figura 23.

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://super.abril.com.br/comportamento/tudo-mentira/>>. Acesso em: 02 nov.2016.

Figura 23 – Tudo mentira

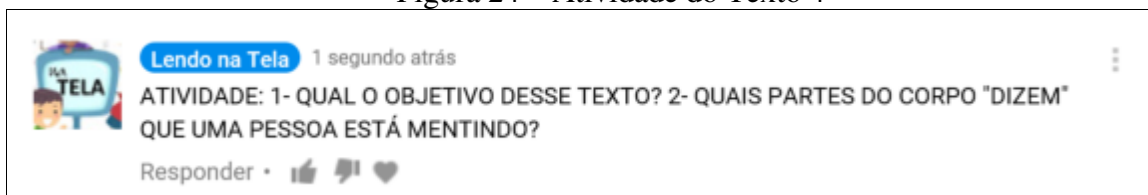


FONTE: A autoria do pesquisador

Quanto ao ajuste da versão linear à versão hipertextual, o vídeo foi elaborado no *PowToon*, tendo duração de 1min e 18seg, contendo inserção de: imagens de personagens masculino e feminino em movimento, demonstrando entusiasmo e simulando que estão explicando algum assunto; balão de diálogo; legendas, trazendo o texto em si, como se fossem as falas dos personagens, além de imagens retiradas do *Google*.

Após esse momento, teremos o recurso a ser usado no Pós-leitura 4. Nesse caso, conforme Figura 24, no campo comentários, haverá duas questões, a primeira sobre o objetivo do texto, e a segunda referente às partes do corpo que, segundo o conteúdo textual, evidenciam que as pessoas estão mentindo no momento em se expressam.

Figura 24 – Atividade do Texto 4



FONTE: A autoria do pesquisador

Continuando nosso roteiro, apresentamos o material a ser usado na Leitura III, em que também há um par de textos, sendo que o primeiro é literário e o segundo é não literário. A fim de realizarmos a Pré-leitura 3, sugerimos os mesmos materiais que usaremos nas Pré-leituras 1 e 2 e passaremos ao Lendo na Tela 5. Nesse momento, leremos o texto 5, de Felipe Lopes, e intitulado de “Tinha uma espinha no meio do caminho”, é um miniconto que apresenta a estória da adolescente Bia. Quanto ao enredo, no dia da festa da turma da escola,



ela acorda com uma espinha no nariz e sente vergonha de sair de casa, chegando a mentir para justificar sua falta ao baile à fantasia.

De acordo com o Quadro 13, constatamos três intervenções em formato de perguntas. A primeira (1), induz o leitor a refletir sobre o motivo do grito da personagem; a segunda (2) induz a levantar hipóteses sobre a solução que a personagem encontrou para disfarçar a espinha no nariz, e a terceira (3) motiva o leitor a inferir qual foi a surpresa que Bia teve em sua casa, no dia seguinte depois da festa.

### Quadro 13 – Texto *Tinha uma espinha no meio do caminho*

#### Tinha uma espinha no meio do caminho

O ano estava acabando. A turma do 6º 01 teve boas notas. Todos estavam ansiosos pela festa à fantasia que iria acontecer na casa de Maria. No dia da festa, logo cedo, Bia deu um berro.

#### **Por que ela soltou um grito?(1)**

“Que raiva! Uma espinha no nariz! Ninguém merece!”

A menina passou o dia tentando disfarçar a espinha.

#### **Como ela fez?(2)**

Passou creme dental em cima e, depois, maquiagem. Mas o ponto em seu nariz só aumentava. Ela pensou em usar um nariz vermelho de borracha. Mas duas horas antes do encontro, Bia não acharia nenhuma fantasia de palhaço. Então, resolveu não ir e inventou que estava doente. Na festa, todos sentiram falta de Bia. “Pena que Bia não veio”, diziam. Os estudantes se divertiram, fizeram brincadeiras e dançaram muito.

No dia seguinte, alguns amigos visitaram Bia. Quando ela apareceu na sala com um curativo no nariz, teve uma grande surpresa:

#### **Que surpresa?(3)**

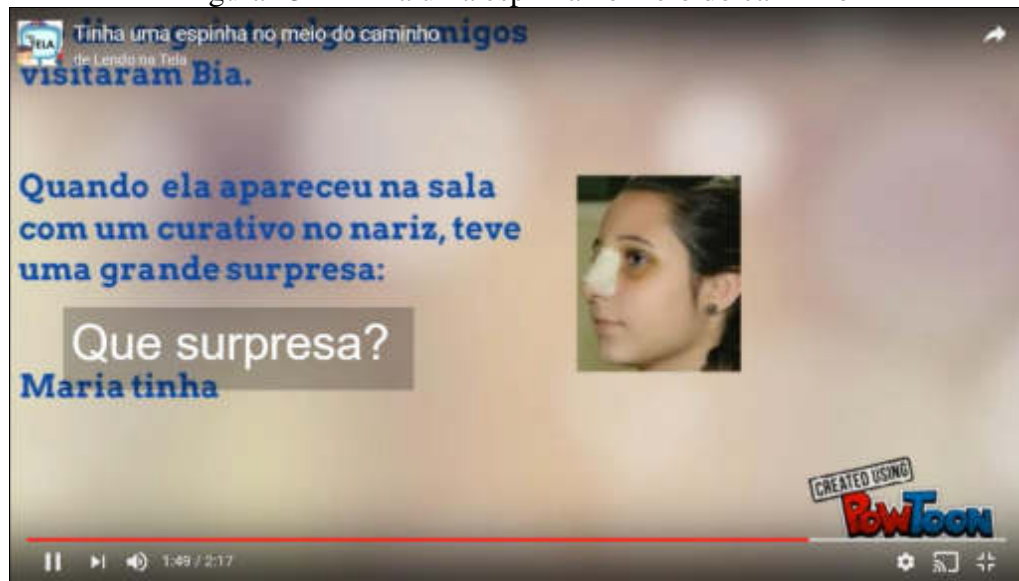
Maria tinha espinhas na testa, Paulo tinha uma no queixo, e João tinha uma na bochecha direita. Então Bia se sentiu arrependida, contou toda a verdade aos amigos e pediu desculpas a eles. Todos se abraçaram e saíram para brincar.

FONTE: Autoria do pesquisador

Como podemos notar, é o próprio enredo que revela as pistas ou apresenta as informações para que, durante o ato de ler, quem lê possa confirmar ou refutar as hipóteses que foram levantadas.

Quanto à adaptação de *Tinha uma espinha no meio do caminho* para o *YouTube*, constatamos que é mais um vídeo elaborado com ferramentas do *PowToon*, contendo legendas, balões de diálogo, ilustração de menina em que o rosto é vazado, gravação de voz para simular a fala do personagem; imagens do *Google*; além de recursos do *YouTube*, como, balão de diálogo e observação, de acordo com o que observamos na Figura 25, mais precisamente onde está escrita a frase “Que surpresa?”.

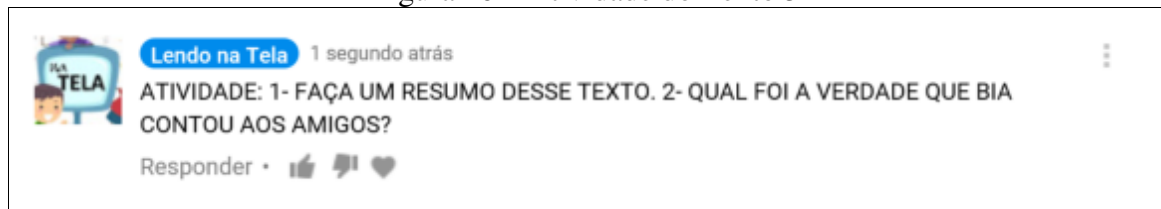
Figura 25 – Tinha uma espinha no meio do caminho



FONTE: A autoria do pesquisador

Depois desse vídeo, usaremos mais um *post* a fim de que realizemos o Pós-leitura 5, o qual solicitará ao estudante que faça um resumo do texto lido e responda a uma pergunta sobre a ‘verdade’ que a personagem contou a seus amigos, consoante visualizamos na Figura 26.

Figura 26 – Atividade do Texto 5



FONTE: A autoria do pesquisador

Em seguida, para realizarmos o 14º passo de nossa intervenção, usaremos o recurso concernente ao Texto 6, *Coisas da idade*. Tal texto foi adaptado do original presente na edição nº 86 da revista<sup>24</sup> juvenil *Witch*, que também apresenta o tema “acne na adolescência”, apresentando características de texto informativo. Observando o Quadro 14, temos que, para esse caso, assim como para o Texto 5, não inserimos intervenções em formato de frases. Esperamos que o leitor relacione o texto à atividade de acionamento de conhecimento prévio, realizado anteriormente e também aos elementos extratextuais trazidos no vídeo, como as imagens.

<sup>24</sup> Disponível em: < <https://www.mediafire.com/?jtihq78411fi7>>. Acesso em 03 nov. 2016.

Quadro 14 – Coisas da idade

Coisas da idade

Acne tem tudo a ver com a fase pela qual um adolescente passa. Nessa fase da puberdade, os hormônios deixam a pele mais oleosa e, caso você não tome alguns cuidados, espinhas e cravos vão pipocar no seu rosto.

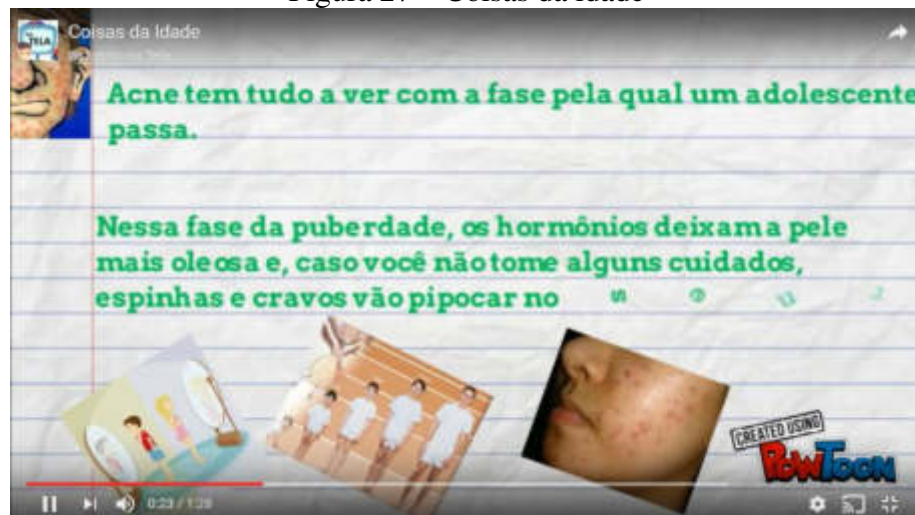
Além da higiene, comer bem ajuda a pele a ficar mais bonita. Isso significa que você deve ingerir menos doces, frituras e refrigerantes, e deve comer mais frutas e verduras. Porém, saiba que a relação entre o consumo de alimentos e o aumento da acne não foi comprovada pelos cientistas. Então, chocolate não é proibido!

Apesar dos cuidados, uma ou outra espinha sempre aparece, não tem jeito. Ah, e nada de ficar cutucando o rosto. O ideal é que você não espere cravos e espinhas aparecerem para cuidar da pele. Quando se fala de acne, prevenção é “a” palavra!

FONTE: A autoria do pesquisador

No que diz respeito à adaptação ao modelo midiático, o vídeo tem duração de 1min e 28seg, sendo também criado no *PowToon*, contendo os seguintes recursos: título, legenda, animação de mão escrevendo e imagens do *Google*, conforme Figura 27.

Figura 27 – Coisas da idade



FONTE: A autoria do pesquisador

Finalmente, vendo a Figura 28, notamos que, para compor a última atividade do Lendo na Tela, relacionada à Pós-leitura 6, teremos mais um *post* trazendo uma atividade.

Figura 28 – Atividade do Texto 6

**Lendo na Tela** 1 segundo atrás

ATIVIDADE: 1- QUAL O SENTIDO DA PALAVRA "PIPOCAR" ? 2- O TEXTO NARRA UMA ESTÓRIA, DESCREVE UMA PESSOA OU EXPÕE UMA INFORMAÇÃO?

Responder · 👍 🗑️ ❤️

FONTE: A autoria do pesquisador

Como vimos, utilizaremos o campo comentários novamente, desta vez, para propor ao leitor que informe o sentido da palavra “pipocar” e que ele responda se o texto é de caráter narrativo, descritivo ou expositivo.

### 3.3.3 O roteiro de atividades

Após vermos os recursos de que faremos uso durante a aplicação do Lendo na Tela, trataremos do roteiro de atividades. Por essa razão, é necessário que digamos alguns procedimentos gerais que podem trazer dúvidas ou que podem ser repetidos durante a aplicação de nossa proposta. Tomamos essa medida para evitarmos redundâncias desnecessárias.

Sendo assim, nossos principais esclarecimentos são que: (a) o Lendo na Tela pressupõe a disponibilidade de computadores e de internet; (b) é necessário que o professor tenha, no mínimo, conhecimento básico do funcionamento do *YouTube* e de outras ferramentas digitais; (c) o ideal seria que os estudantes também tivessem conhecimentos acerca do manuseio de computador e de informática, caso eles não tenham, é importante que o professor planeje atividades possibilitando a inserção dos discentes em ‘letramentos digitais’, como em situação de uso efetivo de *emails*, por exemplo.

Antes de aplicar essa proposta, também é importante (d) organizar o laboratório de informática, verificando o funcionamento dos equipamentos, como mouses, teclados e Datashow, para não haver atrasos durante a aplicação; (e) o tempo destinado às atividades não será pré-determinado por nós, pois isso dependerá do contexto local em que professor e alunos estiverem inseridos; (f) o roteiro das atividades pode ser modificado, havendo redistribuição das atividades de acordo com o contexto educacional em que determinados participantes estiverem, ficando sob a responsabilidade do professor adequar as etapas de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Prosseguindo, devemos salientar que (g) o Lendo na Tela deve acontecer na escola, compreendendo os ambientes sala de aula e laboratório de informática, com exceção da última atividade que deve ser feita em ambiente não escolar, ou, caso o professor prefira, também pode realizá-la em sala de aula; (h) durante a aplicação do Lendo na Tela em laboratório de informática, dependendo do número de participantes, pode ser necessário o auxílio de outra pessoa para orientar os estudantes quanto ao manuseio dos equipamentos, ficando a critério do professor escolher quem possa ajudá-lo nessa tarefa;

Nesse sentido, é importante, inclusive que (i) o professor, percebendo bom desempenho de alunos quanto ao uso dos aparelhos de informática, tome a decisão de

solicitar-lhes auxílio caso haja outros alunos com dificuldades, tomando cuidado de instruí-los a não influenciar a resposta dos colegas, portanto ajudando-os apenas a mexer no computador, a acessar o *YouTube* e também no que diz respeito ao campo comentários; (j) o professor pode adaptar as atividades Pós-leitura de acordo com as necessidades dos estudantes, fazendo *posts* no campo comentários; (k) planejaremos nosso roteiro para que a intervenção seja aplicada durante dois dias, mais precisamente, durante duas manhãs seguidas. Como já esclarecemos, o professor poderá adequar o roteiro a sua realidade local.

Seguindo adiante com este estudo, chegamos à seção que indica a maneira como o Lendo na Tela deve ser aplicado consoante uma sequência ordenada em que devem ser praticadas as etapas antes, durante e depois da leitura. Como já sabemos, as atividades são distribuídas em Leitura I, II e III, com suas respectivas etapas

No primeiro passo realizaremos a Pré-leitura 1, com a qual trataremos de assuntos relacionados aos Texto 1 e Texto 2, os quais trazem como temática hábitos de um cachorro. O professor deve liderar uma discussão com os estudantes para tratar de hábitos de animais e de comidas preferidas de alguns personagens de histórias e de desenhos animados conhecidos pelo público infantil.

Figura 29 – Ativando o conhecimento prévio I



FONTE: A autoria do pesquisador

O diálogo deve iniciar com a pergunta “Vocês têm animal de estimação?”, “Vocês conhecem os hábitos de algum animal de estimação?”, “Como ele se comporta?”, “Vocês conhecem os hábitos de outros animais?”. Em seguida, ele deve propor que os alunos leiam algumas frases<sup>25</sup> acerca de hábitos de dois animais e adivinhem quais são os bichos: cachorro e gato, respectivamente, de acordo com o que vemos na Figura 29.

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://www.cachorrogato.com.br/cachorros/cachorros-comem-grama/>>. Acesso em 03 nov.2016.

Após esses slides, o professor organizará outra breve atividade para continuar o acionamento de conhecimento prévio dos estudantes. Ele deve, então, conduzir os discentes noutra discussão acerca de hábitos alimentares de personagens de histórias, quadrinhos e de programa de televisão. Para tanto, os alunos devem observar o jogo “Quem sou eu?”, cujos slides de resolução podemos ver na Figura 30.

Figura 30 – Ativando o conhecimento prévio II



FONTE: A autoria do pesquisador

Primeiramente, deve aparecer apenas a descrição de uma personagem e, depois, quando os alunos tiverem respondido correta ou equivocadamente, o professor deve mostrar a resposta que consiste na exibição da imagem de cada um dos personagens, isto é, Magali, Bob Esponja e Chaves.

No segundo passo, Lendo na tela 1, os alunos devem ler “O cão e o osso”. Eles devem reproduzir o vídeo no computador, após as orientações do professor, prestando atenção à narrativa, bem como nas intervenções que surgirão como frases. Posteriormente, devem realizar o Pós-leitura 1, participando da atividade proposta nos comentários do vídeo. Eles deverão, portanto, atentar ao comando presente no *post* para poderem digitar suas respostas também no campo comentários. Continuando, passaremos à quarta etapa, Lendo na Tela 2, com a visualização do texto “Por que os cachorros abanam o rabo?” e, depois, devem participar do quinto passo, Pós-leitura 2, verificando a atividade e respondendo a ela nos comentários do vídeo assistido.

Na aula seguinte, momento em que realizaremos a Leitura II, propomos o contato com os textos 3 e 4, isto é, “O menino que mentia” e “Tudo mentira”, respectivamente. Esses textos apresentam o tema “mentira”, enfatizando algumas consequências e alguns efeitos que podem ocorrer a uma pessoa que mente. Para o sexto passo desta proposta de intervenção, isto é, o Pré-leitura 2, planejamos um diálogo com alunos sobre hábitos humanos. Como ferramenta pedagógica, elaboramos apresentação de slides no *Powerpoint* com palavras, frases e imagens.

Inicialmente, o professor deve lançar a seguinte pergunta: “O que vocês costumam fazer no seu dia a dia?”. Após os alunos responderem e dizerem as ações que realizam no cotidiano, o professor deve mostrar o primeiro slide, contendo imagens e verbos representando ações comuns que uma pessoa pode realizar no seu cotidiano, como escovar os dentes, comer, dormir, ler, acessar a internet, fazer gestos ou gesticular, conforme enxergamos na Figura 31. Em seguida, o professor deve aproveitar a última ação mencionada, a de gesticular, para perguntar aos alunos: “Vocês gesticulam? Em que situações vocês gesticulam?” “Os gestos são uma maneira de se comunicar?” “Quais gestos vocês fazem?”. Depois disso, o professor pode afirmar que os humanos desenvolveram um tipo de linguagem chamada “linguagem corporal” e que, por meio dela, uma pessoa pode expressar informações até mesmo sem se dar conta disso.

Figura 31 – Ativando o conhecimento prévio III



FONTE: A autoria do pesquisador

Aproveitando o assunto “linguagem corporal”, o professor deve, em seguida, passar para os próximos slides em que aparecem frases incompletas acerca do personagem Pinóquio. Os alunos devem continuar a frase: “Meu nome é...”, completando, em seguida, a outra: “Meu nariz cresce quando eu...”. O próximo passo é discutir com os estudantes sobre os sinais corporais que uma pessoa pode apresentar se estiver mentindo. Depois que os estudantes opinarem, o professor deve mostrar o último slide, o qual traz imagens e ações<sup>26</sup> que uma pessoa que mente costuma realizar.

Após acionarem a bagagem cultural que portam consigo, os estudantes participarão do sétimo passo de nosso roteiro, o Lendo na Tela 3, assistindo ao vídeo referente ao Texto 3 para, em seguida, fazerem o Pós-leitura 3, comentando a atividade que se encontrará no campo comentários. Após esse momento, o próximo passo, Lendo na Tela 4, será o de ler o Texto 4 e, posteriormente, realizar o Pós-leitura 4, que estará nos comentários desse vídeo.

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://www.vix.com/pt/bdm/estilo/como-saber-que-alguem-esta-mentindo-5-sinais-infaliveis>>. Acesso em 06 nov. 2016.

Mais adiante, será necessário que o professor incentive os estudantes a fazerem a Leitura III, Participando dos Lendo na tela 5 e 6, e, posteriormente, dos Pós-Leitura 5 e 6. Nesse caso, tais atividade serão de caráter extraclasse, devendo ser realizadas, pois, em ambientes extraescolares. Assim, mediante o contexto dos participantes, elas poderão ser feitas casa, em bibliotecas onde haja acesso à internet ou em *lanhouses*.

Como Pré-leitura 3, sugerimos que o professor faça referência às abordagens propostas nas Pré-Leituras 1 e 2, uma vez que já trazem questões que envolvem o ato de mentir e também de alimentação, assuntos presentes nos Textos 5 e 6. Sendo assim, o docente pode fazer uma breve menção a esse material, com a ressalva de que é preciso que as pessoas façam uma boa alimentação. Pode, inclusive, abordar o assunto ‘acne’, levando à turma algum texto relacionado a essa doença, perguntando aos estudantes se eles têm problema com isso. Depois, o professor deve esclarecer aos alunos que eles devem praticar o Lendo na tela 5 e o Pós Leitura 5, referentes ao texto *Tinha uma espinha no meio do caminho* e, posteriormente, eles também devem participar do Lendo na tela 6 e Pós-leitura 6, relacionados ao Texto 6, *Coisas da idade*.

### 3.3.4 O relato de experiência

Nessa parte de nossa pesquisa, apresentaremos a experiência vivenciada durante o período em que executamos o Lendo na Tela com a turma do 6º ano 01, mencionada anteriormente. Para realizarmos tal relato, utilizamos os registros da pesquisa de campo, elaborados durante a aplicação da proposta de intervenção.

O processo da pesquisa *in loco* ocorreu entre os dias 30.11.2016 até o dia 06.12.2016. Após a elaboração do roteiro de atividades e do produto pedagógico, tivemos que tomar algumas medidas antes de aplicarmos a proposta. De antemão, tais ações incluíram convidar uma professora de LP para, voluntariamente, auxiliar nas instruções aos participantes quanto ao manuseio dos computadores e ao acesso à internet; buscar a escola onde pretendíamos aplicar o trabalho; estabelecer contato entre o proponente da pesquisa e o gestor, a secretária da escola, o professor regente de LP, o responsável pelo laboratório de informática, os alunos e os responsáveis pelos alunos, nesse último caso, por intermédio do termo de participação. Nesse momento, aproveitamos também para verificarmos a situação do laboratório, dos equipamentos e da internet do local.

No dia 29.11.2016, durante o turno vespertino, entramos em contato com o gestor da instituição escolhida. Explicamos a ele a intenção de desenvolvermos a pesquisa atrelada à



prática docente de LP e que seria necessário utilizar o laboratório de informática. A ele entregamos uma carta de apresentação e uma cópia do projeto de pesquisa. O gestor autorizou que desenvolvêssemos a intervenção, assinou nossa carta de apresentação e mostrou-nos o laboratório de informática.

No dia 30.11.16, o pesquisador e a professora voluntária, retornamos à escola no turno matutino. Passamos, então, a conhecer a secretária, o professor regente de LP 6º 01 e o professor de matemática, que era o responsável pela sala de informática. Mais uma vez explicamos nossos objetivos.

Após isso, o assunto com o Professor de LP foi sobre a turma de alunos que participariam das atividades. O docente sugeriu que trabalhássemos com a turma 01, afirmando que ela seria mais receptiva quanto ao uso de TDICs. Assim, soubemos, de antemão, que os alunos eram familiarizados com ferramentas digitais, o que, de certa maneira, contribuiria positivamente para o desenvolvimento de nossas atividades.

Além de deixar-nos a par da turma, o professor nos auxiliou quanto a outra questão: o período em que realizaríamos as atividades. Como o ano letivo estava terminando, e os alunos estavam finalizando provas do 4º bimestre, não seria possível ir à escola para usufruir apenas dos tempos das aulas de LP. Por isso, perguntamos se, com anuência dos docentes da turma, poderíamos desenvolver a pesquisa em duas manhãs, usando os tempos destinados a outras disciplinas, de maneira que nossas idas à instituição foram prontamente autorizadas para ocorrer nas manhãs dos dias 1º.12.16 e 02.12.16.

Também no dia 30.11.16, conversamos com o professor responsável pelo laboratório de informática, quem apresentou informações a respeito dos equipamentos. Mediante essa conversa, tomamos conhecimento dos recursos físicos e equipamentos disponíveis: sala ampla com mesas, 40 computadores de mesa, 30 laptops do *Google*, os quais faziam parte do Amazonas mais conectado, um programa que resulta de uma parceria entre a Seduc-Am e a empresa *Google*. Além da disponibilização de duas redes de internet.

Testamos os equipamentos verificando seu funcionamento. Quanto aos computadores de mesa, de 35 máquinas apenas 30 poderiam ser usadas. Quanto aos notebooks do *Google*, todos estavam em perfeito funcionamento. Assim, optamos pelo uso desses últimos equipamentos, porque eram portáteis, porque neles estavam instaladas ferramentas digitais, incluindo o *YouTube*, e porque, conforme o responsável pelo laboratório, havia uma rede *wifi* disponível totalmente destinada exclusivamente para os momentos de utilização destes computadores portáteis. No entanto, nesse mesmo dia, constatamos que essa rede não estava disponível, e que usaríamos a rede compartilhada da própria escola. Quanto a tal

compartilhamento de internet, também verificamos a necessidade de que o professor fizesse login, por vez, em cada máquina, a fim de liberar todas para o uso. Quanto aos aparelhos a serem usados, optamos por utilizar todos os notebooks do *Google* e mais cinco dos de mesa.

Também no dia 30.11.16, o professor regente nos informou que, dos trinta e cinco estudantes matriculados, apenas 28 estavam presentes. Assim, estabelecemos contato com eles e fizemos uma sondagem, por intermédio de uma conversa, a respeito de quais tecnologias digitais eles usavam. Nós nos apresentamos à turma, explicamos como seria nossa pesquisa, perguntamos se os participantes tinham contato com TDICs e entregamos uma cópia do termo de livre esclarecido para que levassem para o responsável assinar, caso autorizasse sua participação.

Realizando nossas anotações e ouvindo a fala dos alunos, constatamos que a maioria deles tinha aparelho celular com internet 3G, alguns acessavam internet em casa ou em *lanhouse*, alguns assistiam a vídeos de *youtubers*<sup>27</sup>, e tinham Facebook e *e-mail*. Depois desse momento, combinamos que as atividades, na escola, iriam acontecer nos dias 01.12.16 e 02.12.16.

É importante salientar que o professor regente disponibilizou uma lista de frequência com os nomes dos alunos do 6º 01. Sabendo o número de alunos, criamos 40 contas de *email* no *Google*, com *logins* e senha. Depois, personalizamos cada conta com os nomes de cada um deles. Assim, eles poderiam criar seus canais, comentar vídeos e, enfim, participar de nossas atividades.

No entanto, houve algumas divergências quanto aos nomes constantes da lista de frequência, a qual estava desatualizada, pois trazia estudantes desistentes e transferidos, constando como matriculados. Considerando esse fato, quando necessário, passamos o *email* para outro aluno e fizemos os devidos ajustes, pois bastou apenas substituímos os nomes no perfil do *Google*.

Ressaltamos que criamos tais *emails* de acordo com o número de chamada. Depois disso foi que inserimos os nomes e sobrenomes em cada perfil. Quanto a isso, não houve problemas, pois construímos uma lista com os campos número, nome do aluno, endereço eletrônico, login e senha, conforme captação da tabela onde inserimos tais dados, demonstrada na Figura 32.

---

<sup>27</sup> Pessoas que criam canal no YouTube e faz gravação de si, apresentando ou debatendo conteúdos de assuntos variados.

Figura 32 – *Printscreen* da tabela de e-mails

ALUNO (A)	E-mail	Senha
ALUNO 1	estudante01.2016@gmail.com	melancia.01
ALUNO 2	estudante02.2016@gmail.com	melancia.02
ALUNO 3	estudante03.2016@gmail.com	melancia.03
ALUNO 4	estudante04.2016@gmail.com	melancia.04
ALUNO 5	estudante05.2016@gmail.com	melancia.05
ALUNO 6	estudante06.2016@gmail.com	melancia.06
ALUNO 7	estudante07.2016@gmail.com	melancia.07
ALUNO 8	estudante08.2016@gmail.com	melancia.08
ALUNO 9	estudante09.2016@gmail.com	melancia.09
ALUNO 10	estudante10.2016@gmail.com	melancia.10
ALUNO 11	estudante11.2016@gmail.com	melancia.11
ALUNO 12	estudante12.2016@gmail.com	melancia.12
ALUNO 13	estudante13.2016@gmail.com	melancia.13
ALUNO 14	estudante14.2016@gmail.com	melancia.14
ALUNO 15	estudante15.2016@gmail.com	melancia.15

FONTE: A autoria do pesquisador

Como notamos nessa imagem, os dois primeiros alunos constam como transferidos. Nesse caso, reservamos esses endereços eletrônicos para outros alunos que foram inseridos na lista de frequência. Diante disso, apenas redistribuímos os *e-mails* para quem precisou.

Avançando nosso relato, registramos que, no primeiro dia, 1º.12.16, não começamos a aplicação porque choveu fortemente provocando a abstinência considerável de alunos na escola. Nesse que seria o primeiro dia de atividades, verificamos que o acesso à internet estava prejudicado, o que atrapalharia nos dois principais momentos do roteiro: ver o texto no *YouTube* e fazer comentários.

À vista disso, providenciamos um modem de uma operadora de celular, arcando com as despesas e tendo que nos submeter a um plano com duração de, no mínimo um ano. Além do modem, também providenciamos outros equipamentos como *notebook* para uso do pesquisador, *pendrive*, adaptador de tomada, fio de extensão elétrica, caixas de som e *datashow*.

Tendo adiado a aplicação para os dias 05.12.16 e 06.12.16, combinamos que nos encontraríamos nos dois dias seguidos, no período matutino, com utilização de todos os tempos de aula, isto é, começando às 7h e terminando às 11h30min, com intervalo de 20min. De 7h até 8h, planejamos organizar os ambientes preparando-os para a aplicação; de 8h até 9h, planejamos realizar a Pré-Leitura 1; de 9h até 9h20min, planejamos o intervalo, e, de 9h20min até 11h30min, planejamos realizar o Lendo na tela 1 e 2, bem como a Pós-leitura 1 e 2.

No dia 05.12.16, chegamos à escola às 6h40min. Esperamos o responsável pela sala de informática e começamos a organizar os espaços físicos de 7h até 8h. Ajustamos mesas e cadeiras, ligamos os computadores no laboratório, ativamos o modem, conectamos todos os computadores e reservamos esse ambiente para o momento do Lendo na Tela e Pós-leitura. Em seguida, tivemos que preparar o auditório para realizarmos a Pré-leitura. Assim, reservamos o auditório da escola para usarmos Datashow e exibirmos os slides da Pré-leitura 1. Após verificarmos essas condições básicas, iniciamos a intervenção efetivamente.

Nesse primeiro dia, inserimos ao roteiro uma etapa inicial de apresentação geral, pois tínhamos que esclarecer aos participantes como seriam as atividades. Assim, fizemos uma espécie de tutorial quanto ao uso do *YouTube*, explicando como acessá-lo, como encontrar o canal Lendo na Tela, localizar os vídeos e assistir a eles, além de escrever comentários. Depois, começamos a seguir o roteiro referente à Leitura I.

Conforme já elucidamos, a Leitura I aconteceu no dia 05.12.16. O pesquisador, a voluntária, o professor regente e 24 alunos se reuniram no auditório. Inicialmente, apresentamos o ‘tutorial’ mencionado, principalmente para reforçar que os participantes deveriam prestar atenção às intervenções durante a leitura e deveriam fazer uma atividade pós-leitura, respondendo a comandos presentes nos comentários de cada vídeo. Durante esse momento, de 24 estudantes, 5 comentaram que acessavam o *YouTube* com frequência para ver clipes de música, assistir a filmes e também acessar canais de *youtubers* que apresentavam conteúdo de entretenimento. Uma aluna afirmou que sempre via os vídeos de Chistian Figueiredo, proprietário do canal *Eu fico louko*<sup>28</sup> e outro participante que via os de Whindersson Nunes, proprietário de canal<sup>29</sup> do mesmo nome. Após isso, prosseguimos com os cinco passos referentes à Leitura I: 1º passo, acionamento de conhecimento prévio; 2º e 3º passos, Lendo na tela 1 e 2, e 4º e 5º passos, momento Pós-leitura 1 e 2.

No 1º passo, Pré-leitura 1, propusemos a atividade de ativar o conhecimento de mundo dos estudantes quanto ao tema dos textos 1 e 2, isto é, hábitos de animais de estimação e comidas preferidas de personagens. Considerando que o personagem do Texto 1 é um cachorro que carrega seu osso por onde anda e, considerando que o Texto 2 trata de costume de cães abanarem a cauda, propusemos o acionamento de conhecimento prévio, usando conteúdo condizente com a faixa etária dos estudantes. Nosso único empecilho seria o fato de os estudantes desconhecerem os personagens referenciados. No entanto, a atividade demonstrou o contrário disso.

<sup>28</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/euficoloko>>. Acesso em: 10 dez.2016.

<sup>29</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/whinderssonnunes>>. Acesso em: 10 dez.2016.

Durante o jogo 1, *Que animal de estimação sou eu?*, foram unânimes os acertos quanto aos animais que deveriam ser adivinhados, cachorro e gato. A maioria dos participantes disse que tinha animais de estimação. Os bichos mais citados foram o cachorro e o gato. Outros animais também foram citados por alguns deles, como periquito, tartaruga e peixe de aquário. Nesse momento, houve dispersão, e os alunos falaram ao mesmo tempo e alto. O professor regente precisou intervir. Os alunos começaram a dizer os nomes de seus bichos, e nós os deixamos à vontade para fazer isso, afinal era um assunto afim.

Após essa discussão, fizemos um gancho com a atividade seguinte, perguntando à turma, qual seria a comida preferida de um cachorro, ao que muitos responderam “osso”, um aluno disse “ração”, e outro estudante falou “carne”. Assim, aproveitamos para propor o segundo jogo, informando à turma que deveríamos adivinhar quem era o personagem de acordo com sua comida preferida.

Durante o jogo 2, *Quem sou eu?*, os estudantes identificaram facilmente que a primeira personagem era a Magali e que o segundo era o Bob Esponja. A dificuldade aconteceu para identificar o terceiro personagem, sendo que os alunos afirmaram que conheciam o Chaves, no entanto não sabiam que sua comida predileta era sanduíche de presunto. Depois de eles responderem, indagamos se conheciam outros personagens de desenhos animados e ‘seus alimentos’. Uma pessoa citou “Scrat”, o esquilo do filme *A era do gelo*, quem vivia zelando uma avelã; outra citou “Remy”, o rato da Disney, que fazia *ratatouille*, um prato típico da França, outra participante falou “Branca de Neve”, lembrando que ela comeu uma maçã envenenada.

Depois desse momento, os alunos foram para o intervalo e se dirigiram à sala de informática, às 9h20min, a fim de realizarmos o 2º passo, isto é, o Lendo na tela 1 para lermos *O cão e o osso*. Nessa etapa, depois de ter escolhido sua máquina, cada aluno recebeu seu *login* e senha, sendo instruído a digitá-los nos campos indicados pela página do *Gmail*. A instrução quanto ao acesso, demorou 20 minutos. Cada participante foi orientado também a se inscrever no canal Lendo na Tela.

Foi imprescindível haver mais de uma pessoa orientando os participantes, pois nem todos dominavam os procedimentos de digitar *login* e senha. Após inscritos no canal, os estudantes foram autorizados a ver o vídeo “O cão e o osso” e começaram a assistir ao material. Nesse momento, constatamos que algumas máquinas estavam com volume alto e o som do vídeo sendo reproduzido em cada *notebook* ao mesmo tempo tornou-se um ruído, atrapalhando a concentração de alguns e até mesmo dos aplicadores. Assim, o pesquisador, a

voluntária e o professor regente se dirigiram ajustaram o volume de alguns aparelhos; enquanto que outros alunos ajustaram o volume das máquinas que estavam usando.

Nesse caso, pedimos que os participantes recarregassem a página do *YouTube* e reiniciassem o vídeo. Com exceção desse episódio, o restante da atividade transcorreu normalmente. É importante salientarmos que atentamos para o fato de que todos terminassem ao mesmo tempo para, em seguida, pularmos à próxima etapa. Depois de verem o primeiro vídeo, os estudantes foram instruídos a visualizar o campo ‘comentários’. Então, reforçamos que a atividade seria a de resumir o texto lido, demonstrando, com uso de notebook e datashow, como e onde deveriam postar seu texto digitado.

Nessa atividade, as dificuldades que ocorreram foram: digitar o texto no campo ‘comentários’; digitar o resumo vagorosamente; não encontrar o botão ‘comentar’; deixar o *YouTube* reproduzir o vídeo seguinte automaticamente sem que o comentário fosse publicado. Mais uma vez foi importante a presença de mais uma pessoa auxiliando no acompanhamento da aplicação, dando suporte e orientando os estudantes.

O próximo passo da Leitura I, foi o quarto, Lendo na tela 2, durante o qual foi lido o texto *Por que os cachorros abanam o rabo?*. Para que os alunos vissem o vídeo referente ao texto citado, foi necessária uma breve explicação sobre como encontrar a lista de vídeos do canal. Solicitamos, pois, que quem tivesse terminado de assistir ao segundo vídeo, aguardasse até que todos finalizassem a visualização. Após todos verem o Texto 2, avançamos à quinta etapa, Pós-leitura 2, momento em que os participantes deveriam escrever, nos comentários, se o texto tinha função de causar deleite ou de trazer uma informação.

Nessa situação, os alunos foram mais rápidos porque já estavam mais cientes de como e onde realizar seus comentários e porque a atividade proposta solicitava uma resposta curta e objetiva. A única dificuldade com que os estudantes lidaram foi porque tiveram que encontrar o segundo material, o qual deveria ser visualizado. Como já relatamos, nós os auxiliamos a encontrar a lista de vídeos.

Finalizamos nossas atividades às 10h45min, solicitamos que os alunos saíssem do *YouTube* e desligassem os computadores. Nós nos despedimos dos participantes e do professor regente e combinamos de nos encontrar no dia seguinte, às 7h 30min, na sala de aula. O pesquisador transcreveu suas anotações feitas a punho para o computador, além de fazer *printscreens* das postagens dos alunos no *YouTube*, armazenando o material para futura análise que constará nesta pesquisa.

A fim de realizarmos a Leitura II, no dia seguinte, 06.12.16, chegamos à escola às 6h:45min, a fim de organizarmos o auditório e o laboratório de mídias. Às 7h, ligamos os

equipamentos no auditório e reservamos esse ambiente para utilizá-lo às 8h. O responsável pelo laboratório não chegou cedo, assim não pudemos deixá-lo pronto para a aplicação. Então iniciamos a Leitura II, com o Pré-texto 2, no auditório, com a presença do pesquisador e da voluntária. O professor regente chegou apenas às 8h20min min. Quando ele chegou, foi, junto à professora voluntária, providenciar a organização do laboratório.

Na realização desse sexto passo de nossa intervenção, havia 23 alunos presentes. Para acionarmos o conhecimento de mundo deles, a fim de que nos relacionassem aos textos *O menino que mentia* e *Tudo mentira*, os quais traziam o tema do ato de mentir, propusemos um diálogo, seguindo o roteiro de atividades. Para isso, também utilizamos uma apresentação de *Powerpoint*.

Inicialmente, fizemos a pergunta: “O que vocês costumam fazer no seu dia a dia?”. Os alunos disseram várias ações que realizavam no seu cotidiano. Conforme iam falando, o professor escrevia as palavras na lousa branca com pincel: “acordar, escovar os dentes, comer, dormir, beijar, ver televisão, ver *WhatsApp*, dançar”.

Depois disso, mostramos o primeiro slide, contendo os verbos “escovar os dentes, comer, dormir, ler, acessar a internet, fazer gestos ou gesticular”. Assim, pudemos notar que, das ações faladas pelos participantes “escovar os dentes”, “comer” e “dormir” foram as ações que coincidiram com a lista de verbos mostrados na apresentação.

Depois disso, lançamos a pergunta: “Vocês gesticulam? Em que situações vocês gesticulam?”. Os alunos responderam que sim, e que usavam gestos para: dizer quando uma coisa é legal, fazendo sinal de “joinha”, ou seja, polegar direito para cima; indicar negação, movimentando a cabeça para os lados esquerdo e direito; desaprovar algo ‘entortando’ os lábios; expressar dúvida, franzindo a testa; dizer que alguma atividade não foi nem boa nem ruim, ou seja, ‘mais ou menos’, colocando a mão no sentido para frente e balançando-a para direita e esquerda, e demonstrar indiferença, batendo os dedos da mão direita com os da esquerda, movimentando as mãos para frente e para trás. Um aluno também fez um sinal obscuro com conotação sexual e foi repreendido por alguns colegas. Nesse caso, não interferimos na ação do estudante, apenas propusemos a pergunta seguinte: “Os gestos são uma maneira de se comunicar?”.

Para essa pergunta, os alunos responderam que sim, porque por meio dos gestos podemos expressar coisas boas e ruins, para expressar sentimentos e para dar informações. Depois desse momento, esclarecemos que, realmente, os gestos são uma maneira por meio da qual nós nos comunicamos e que, fazendo uso da linguagem não verbal, lançamos mão da “linguagem corporal” muitas vezes de maneira inconsciente.

Continuando o acionamento de conhecimento de mundo, mostramos o próximo slide com frases contendo lacunas sobre o personagem Pinóquio. A frase sobre esse personagem foi completada sem dificuldades. Conforme o professor leu cada sentença incompleta, os alunos respondiam falando a resposta, “Pinóquio” e “minto”, nas frases “Meu nome é Pinóquio” e “Meu nariz cresce quando eu minto”.

Finalmente, discutimos a respeito de sinais corporais que as pessoas que mentem poderiam fazer sem perceber. Quanto a isso, os alunos não demonstraram saber de que sinais estávamos tratando. Dessa maneira, mostramos o último slide que trazia imagens de pessoas cruzando os braços e pernas e levando objetos em direção aos lábios. Depois da exibição desses slides, uma aluna comentou que, no caso de Pinóquio, o nariz dele crescia toda vez que mentia. Isso demonstrou que a participante fez relação entre o ato de mentir e o efeito que pode causar no corpo.

Dessa feita, os estudantes foram para o intervalo e às 9h20min, já estavam no laboratório de informática, a fim de realizarmos o sétimo passo de nossa intervenção. A partir dessa etapa, o professor regente não pôde mais permanecer conosco, pois teve que participar de uma reunião com os outros docentes. Às 9h20min, já estávamos no laboratório e, até 9h35min, os participantes já estavam logados no *YouTube*, sob a orientação do pesquisador e da voluntária.

Iniciando o Lendo na tela 3, instruímos os participantes a acessarem o canal e a assistirem ao vídeo concernente ao Texto 3, *O menino que mentia*. Durante a realização dessa leitura, notamos que os estudantes estavam atentos ao texto e riam. Vale ressaltar que nesse vídeo havia mais recursos digitais, os quais, de certa maneira, tornaram-se um diferencial. O motivo do riso dos alunos, por exemplo, pode ter sido porque reconheceram a voz do pesquisador, simulando a fala dos personagens.

Os participantes realizaram essa atividade sem empecilhos, passando à etapa seguinte, a Pós-leitura 3, em que foi proposto, no campo comentários, a realização de um resumo do material lido. Nesse momento, as dificuldades ocorridas estiveram relacionadas à transição do vídeo para os comentários e à queda de internet. No primeiro caso, seis alunos estavam com o modo de reprodução do vídeo automático, o que os fez reproduzir outros vídeos, antes de fazerem o resumo. Assim, além da professora auxiliar, três alunos também ajudaram os colegas a voltar à página anterior, mais precisamente ao campo onde os comentários tinham que ser postados. O segundo problema foi a queda de internet que rapidamente se restabeleceu. No entanto, alguns alunos que estavam no meio da digitação tiveram que reescrever seus textos. À vista disso, conseguimos copiar os textos em fase de elaboração de



alguns alunos e, depois de recarregarmos a página, colamos os trechos no campo comentários, de modo que os estudantes puderam prosseguir escrevendo de onde haviam parado. Alguns estudantes demoraram para realizar essa atividade. Após todos terem feito seu *post*, começamos a fase posterior.

Eram 10h 27min, quando iniciamos o Lendo na tela 4, relacionado ao texto *Tudo mentira*. Esse foi, digamos, o momento mais tranquilo e rápido da aplicação no laboratório. Todos assistiram ao vídeo sem dificuldades e passaram à etapa seguinte, para fazer o momento Pós-leitura 5, que propunha aos participantes que respondessem a dois questionamentos: um sobre o objetivo do texto lido e outro para verificar informações explícitas no texto, isto é, para dizer quais partes do corpo humano evidenciam que as pessoas mentem.

Nosso próximo passo foi o 11º, o de realizar a Pré-leitura 3, exibindo novamente os slides que mostramos nas duas atividades de acionamento de conhecimento prévio. Dessa vez, apenas fizemos um rápido apanhado dos conteúdos que vimos. Nesse ponto, destacamos que os alunos relacionaram o personagem de *O cão e o osso* aos slides que trataram das características de um cachorro; relacionaram o personagem pastor, de *O menino que mentia*, ao material que tratava do ato de mentir; quanto à linguagem textual, destacamos que um aluno citou a existência de um símbolo usado em aprovações e outro em desaprovações: um sinal da mão com o dedão para cima e um sinal de mão com dedão voltado para baixo. No caso do *YouTube*, isso está relacionado à possibilidade de aprovarmos (like) ou desaprovarmos (dislike) os vídeos que são publicados.

Após a realização dessa etapa, explicamos que, além daquelas atividades que tínhamos realizado na escola, iríamos propor outra a mais, a qual deveria ser feita em outro ambiente que não fosse a escola. Por isso, pedimos que os estudantes vissem mais dois vídeos na lista do canal sem reproduzi-los. Assim, sugerimos aos alunos que fizessem a Leitura III em casa, em *lanhouse*, biblioteca ou em qualquer outro ambiente onde computador e internet pudessem ser usados para essa finalidade.

Após essas explanações, propomos que os estudantes lessem os Textos 5 e 6, *Tinha uma espinha no meio do caminho* e *Coisas da idade*, respectivamente, lembrando, logicamente, que eles precisariam fazer o *login* no canal Lendo na Tela e que eles também deveriam fazer as atividades propostas nos comentários dos referidos materiais disponíveis no canal Lendo na Tela.

Finalmente, solicitamos aos participantes que saíssem da página do *YouTube* e que desligassem as máquinas. Após expormos essas instruções, nosso procedimento foi de nos

despedirmos da turma, agradecendo pela participação nesta pesquisa. Depois que os alunos deixaram a sala de informática, guardamos os computadores, transcrevemos as anotações sobre a aplicação para o computador e fizemos o *printscreen* dos posts publicados no canal. Quanto às atividades extraclases, esclarecemos que não houve postagens. Sendo assim, não há material que evidenciem a participação dos estudantes nas atividades extraclasse propostas.

### 3.4 Os resultados

Em nossa pesquisa, além de consultarmos referências bibliográficas para fundamentar-nos, elaboramos o *Lendo na Tela* e uma proposta pedagógica visando a contemplar os três momentos da leitura. Depois dessas etapas, tivemos o objetivo de trazer nossas impressões acerca das atividades desenvolvidas.

Em nosso estudo, enfatizamos o fato de ser importante tratarmos o ensino de leitura, considerando seus três momentos. A fim de reiterarmos nossa aceção a essa ideia de Solé (1998), tivemos a pretensão de evidenciar nossas análises enfatizando o antes, o durante e o depois da proposta de intervenção.

#### 3.4.1 Antes da aplicação da proposta

Antes da proposta de intervenção, elaboramos o *Lendo na Tela* que esteve atrelado ao roteiro de atividades, guiado pelos etapas Pré-leitura, Lendo na tela e Pós-leitura. No primeiro, praticamos o acionamento de conhecimento de mundo; no segundo, realizamos a leitura com as intervenções; no último, realizamos atividades no campo comentários.

Considerando a Pré-leitura, observamos ter abordado positivamente a habilidade de trazer à memória e à discussão os conhecimentos de mundo que ajudaram os estudantes a se situarem aos assuntos contidos nos textos nos textos.

Nesse sentido, acreditamos que criamos condições favorecedoras ao ato de ler, partindo da premissa de que o docente, na tarefa de verificar o que os alunos sabem sobre o texto, deve:

[...] conhecer as ideias de seus alunos em relação àquilo que se propõe ensinar, tanto para poder descobrir se possuem apoios conceituais suficientes para incorporar os novos conhecimentos como para tentar entender sua forma de proceder e de interpretar o escrito, visando a favorecer a evolução positiva desses conceitos no desenvolvimento das aprendizagens. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 63).

Nessa atividade em que acionamos a bagagem cultural dos estudantes, nós buscamos instiga-los a exporem suas ideias, porque, por mais que seja válido “dar uma explicação geral sobre o que será lido” (SOLÉ, 1998, p. 105), também é importante incentivá-los a “exporem o

que sabem sobre o tema [tratando] de substituir a explicação do professor [...] pela dos alunos” (Idem, p. 106).

Quanto a isso, em nossa experiência, observamos que agimos com correção quando não interrompemos os estudantes no momento em que começaram a dizer os nomes de seus animais de estimação, por exemplo. Essa atividade não esteve prevista em nosso roteiro, mas aconteceu por ser “comum que os alunos, sobretudo se forem pequenos, expliquem aspectos ou experiências próprias sobre [um] tema, cuja relação pode ser muito evidente para eles [...]”(Ibidem).

Quanto ao recurso referente à Pré-leitura, construímos uma apresentação de slides no *PowerPoint*, ferramenta popular e, de certo modo, obsoleto, uma vez que já existem outros programas, como o *Prezzi* e o próprio *PowToon* com mais recursos audiovisuais para compor apresentações de conteúdos. Porém, por ser de simples criação, ressaltamos que a elaboração de slides nesse programa pode ser rápida e fácil. Basta que o criador saiba noções básicas de informática.

Outro detalhe analisado esteve relacionado a nossa sugestão de o professor criar material visual de apoio com cartolina e figuras. Isso foi apenas uma sugestão, prevendo a falta de conhecimento sobre o *Powerpoint* por parte dos professores. No entanto, nossa preferência é pela exibição dos slides projetados com auxílio de Datashow para que o aluno já se familiarize com o modelo midiático ou simplesmente o reconheça.

À vista disso, tendo a intenção de facilitar a prática pedagógica do docente interessado nesta proposta, disponibilizamos o endereço eletrônico<sup>30</sup>, por meio do qual qualquer professor pode solicitar tais *slides*, ou para executá-los ou para tê-los como modelo. Caso prefira, o professor também pode solicitá-los no campo comentários do *Lendo na Tela*.

Passando à segunda etapa, que correspondeu ao ato de leitura efetiva, tratamos de fazer análise dos vídeos e de seus elementos composicionais, isto é, a plataforma que possibilita a publicação dos materiais, a interação entre os inscritos no canal do *YouTube*, os recursos audiovisuais e os textos adaptados.

Nesta proposta, escolhemos abordar habilidades leitoras usando uma ferramenta digital em que são garantidos a edição de vídeos, o compartilhamento deles e a interação entre usuários a respeito desses materiais publicados. Quanto a esse aspecto, Ribeiro *et al* (2011), afirmam que:

---

<sup>30</sup> E-mail do Lendo na Tela: [fileitor22@gmail.com](mailto:fileitor22@gmail.com).

A substituição dos livros/cartilhas impressos, do giz e do quadro negro pelo universo midiático implica na substituição da palavra escrita/imagem em suportes convencionais pela imagem/escrita que circula no mundo virtual. Tais transformações, de ordem social propiciadas pela revolução tecnológica informacional, condicionaram também a infância como um polo do “conhecimento em rede”, indicando a incorporação da digitalização da escrita e da virtualização do saber. (RIBEIRO ET AL, 2011, p. 16-17)

Corroborando com o fato de haver diferenças quanto a leituras que um indivíduo pode realizar, pudemos constatar que as adaptações dos textos escritos para a modalidade digital não comprometem o entendimento nem de um nem de outro. Isso porque “o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais”. (BUNZEN; MENDONÇA, 2013, p.19). Também tivemos a oportunidade de observar, não apenas nos vídeos, mas também no próprio ambiente que compõe o *Lendo na Tela* em sua totalidade, que a existência de diferentes recursos midiáticos, tais quais textos escritos, imagens, sons, efeitos de apresentação e animações, evidenciam a presença de hipermídias, pois “[...] se no meio de encadeamentos de textos houver outras mídias – fotos, vídeos, sons etc. –, o que se tem é um documento multimídia ou, como é mais conhecido, uma hipermídia”. (KENSKI, 2007, p. 32).

Quanto aos vídeos, reiteramos que são recursos em que identificamos multimídias, principalmente porque utilizamos os recursos do *PowToon*, consoante já relatamos. Desse modo, ficou claro que usamos diferentes ferramentas e que isso pode ser um atrativo para o grupo discente, o qual se interessa por conteúdos em que haja a utilização de distintos recursos midiáticos.

Ainda em se tratando dos vídeos, enfatizamos o fato de termos proposto as intervenções durante a realização dos *Lendo na tela* 1, 2 e 3, porque foram maneiras de colocarmos em prática ações reguladoras do entendimento de textos. Por isso, elaboramos as sentenças constantes dos quadros mostrados no segundo capítulo.

Tal uso de intervenções foi norteado pelo pressuposto de que é preciso estabelecer uma interação entre quem lê e o que é lido, com o propósito de que o leitor saiba quando deve pausar o ato de ler ou continuá-lo, pois, para saber quando sabe e quando não sabe, é necessário que o leitor, principalmente o inexperiente, possa:

assumir progressivamente o controle do seu próprio processo e que entenda que pode utilizar muitos conhecimentos para construir uma interpretação plausível do que está lendo: estratégias de decodificação, naturalmente, mas também estratégias de compreensão: previsões, inferências, etc., para as quais precisa compreender o texto. (SOLÉ, 1998, p. 126).

No tocante a essas manifestações reguladoras de sentido textual, outro pormenor a que demos importância foi sua apresentação durante os vídeos. Em conformidade com o que pudemos apurar, a aparência de tais sentenças ocorreu de maneira a separar os textos narrativos e expositivos das intervenções reguladoras. Isso se deu com o uso de recursos básicos tanto do *YouTube* quanto do *PowToon*, de modo que inserimos as frases interrogativas, declarativas e exclamativas em balões de diálogo e de pensamento, e colocamos os textos, propriamente, em caixa de observação e fundo geral do vídeo.

Em referência ao Pós-leitura, lançamos mão do campo “comentários”. Embora não tenhamos interagido com os estudantes após a escrita deles no canal *Lendo na Tela*, dando pareceres a eles a respeito de seus textos, reconhecemos que tal recurso pôde servir como profícua ferramenta no processo de ensino e de aprendizagem de leitura, pois se configurou como um meio de interatividade, em que tanto o estudante recebeu informações como emitiu informações, transformando o conteúdo apresentado no canal; também possibilitou a produção de textos, como o resumo, o qual se relaciona estreitamente com a ação de ler.

Relativamente aos resumos propostos aos alunos como atividades pós-textuais, e dos quais apresentaremos alguns exemplos mais à frente, essas tarefas foram solicitadas após a leitura de textos predominantemente narrativos.

Em tal caso, ressaltamos alguns aspectos. Primeiramente, nossa ideia geral acerca de tipologias é a de que não existe qualquer texto que seja “puro”, isto é, um determinado gênero pode apresentar características de três macroestruturas básicas – narração, descrição, exposição – mas, sendo que uma delas se sobressai às outras.

Nos textos 1, *O cão e o osso*; 3, *O menino que mentia*, e 5, *Tinha uma espinha no meio do caminho*, por mais que tenhamos acompanhado a descrição dos personagens ou a exposição de um ponto de vista, notamos que são textos narrativos, pois não só a estrutura nos indica esse fato, como a presença de verbos no pretérito, por exemplo, mas também a intenção presente no discurso. Nessa situação, sem dificuldades, os textos tiveram o objetivo principal de contar uma história. Se fôssemos realizar outras atividades acerca desses textos, solicitaríamos que os estudantes reconhecessem os elementos narrativos básicos: personagem, tempo, espaço, clímax, desfecho.

Atrelada à habilidade de reconhecer a tipologia a que um gênero está mais inclinado, está a identificação do objetivo do texto. Essa tarefa foi proposta depois da leitura dos textos 2, *Por que os cachorros abanam o rabo?*, e 4, *Tudo mentira*. Diante de tais materiais, os estudantes deveriam levar em consideração que eles apresentavam macroestrutura de exposição, configurando-se, portanto, como textos informativos.

Adicionalmente, propusemos a atividade de encontrar informações explícitas nos textos 4 e 5. Na primeira circunstância, a informação explícita esteve relacionada a elementos constantes de uma exposição; no segundo caso, a informação explícita esteve subordinada a um contexto narrativo. Ambas as informações estavam facilmente identificadas na superfície textual.

Também propusemos a identificação do significado de uma palavra por meio do contexto, e do reconhecimento da tipologia textual, considerando o texto 6, *Coisas da idade*. No primeiro caso, os estudantes foram orientados a inferir o significado da expressão “pipocar” no contexto de acne na adolescência. Quanto à última atividade também relacionada ao texto 6, os participantes deveriam ter reconhecido as características de texto expositivo e deveriam optar pela resposta correta quanto a sua tipologia prevalente no material lido: a exposição.

#### 3.4.2 Durante a aplicação da proposta

Analisando o momento de desenvolvimento da intervenção, pudemos averiguar aspectos relacionados à função e à estrutura física da escola, e à participação dos professores bem como dos estudantes.

Na escola eleita para que ocorresse a aplicação do *Lendo na Tela*, percebemos que houve colaboração acerca de sua função social de promover o letramento. Embora a execução das atividades não fosse de sua responsabilidade, ela possibilitou que docentes e discentes praticassem o contato com textos: diálogo informal, termo de livre e esclarecido, aula, apresentação de slides, texto midiático, comando de atividades, texto em forma de comentários.

A respeito das condições físicas da instituição de ensino, destacamos três locais: a sala de aula, o auditório e o laboratório de informática. Acerca do primeiro, podemos afirmar que apresentou condições mínimas para que realizássemos nossas atividades, pois nela havia cadeiras conservadas, mesa para o professor, climatização e iluminação adequados ao ambiente, lousa em boas condições de uso e limpeza; contudo, as tomadas da referida sala não apresentaram corrente elétrica, impossibilitando o uso de computador, Datashow e caixas de som. Tal fato negativo nos motivou a buscar outro ambiente, onde pudéssemos realizar as Pré-leituras 1 e 2. Fomos então ao laboratório, o qual esteve em condições de possibilitar a realização da etapa anterior às leituras, momento em que, por meio de diálogos entre professor e estudantes, pudemos acionar o conhecimento de mundo relacionados às temáticas propostas.

No que concerne ao laboratório de informática, nesse local houve condições para que fizéssemos as atividades planejadas, porém identificamos três problemas relacionados ao uso efetivo de tecnologias digitais: computadores insuficientes para todos os integrantes da turma, falta de fones de ouvido para que os alunos escutassem os sons dos vídeos sem que atrapalhassem o colega ao lado e falta de acesso à internet.

Quanto às máquinas, relatamos anteriormente que havia 40 computadores de mesa e 30 notebooks do *Google*. No nosso caso, resolvemos usar os do *Google* e completar com os de mesa, sem que fosse necessário, porque apenas 24 participaram da pesquisa. Quanto a esse fato, no nosso entender, o ideal seria a existência de, no mínimo, 40 máquinas em pleno funcionamento, isto é, o mesmo número de alunos constantes da lista de frequência. Também pensamos que o ideal seria a existência de um fone de ouvido para cada máquina existente, o que poderia facilitar a aplicação sem interferências ou ruídos. E, com relação ao acesso de internet, presenciemos uma problemática que deve ocorrer em outras escolas, a falta de internet, que poderia impossibilitar a parte prática de nosso estudo, não fosse a atitude do pesquisador de providenciar um modem, submetendo-se a um plano de internet.

Esse fato tornou evidente a incapacidade de realizarmos atividades pedagógicas dessa natureza. Impossibilitando, por conseguinte, o letramento digital que faz mais sentido quando os sujeitos estão conectados à rede de informação.

Outro problema identificado foi a inexistência de profissional qualificado para assuntos de informática. O que observamos foi a presença de um professor de matemática sendo responsável por abrir a sala e ligar o registro de energia. Ao invés disso, deveria haver um profissional responsável tanto pela manutenção de materiais físicos, isto é, equipamentos, quanto para material relacionado a softwares, como programas de editor de texto, antivírus, dentre outros.

Além de notarmos as atitudes dos estudantes que demonstraram habilidades ao manusearem o computador e bem como os recursos do *YouTube*, também notamos que o professor regente se mostrou familiarizado com as TDICs e colaborou indiretamente para a promoção de letramento, demonstrando estar ciente de sua condição de docente e que deve primar pela inserção dos estudantes em usos reais da língua materna.

No que diz respeito aos comentários, vemos a oportunidade de ser estabelecido a interatividade entre professor e alunos e entre alunos e alunos. Esse foi o momento por intermédio do qual pudemos apreciar o registro dos estudantes que participaram das atividades.

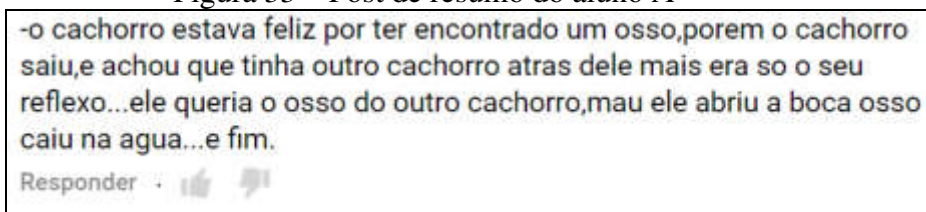
### 3.4.3 Depois da aplicação da proposta

Quanto ao momento posterior à aplicação, observamos as respostas dos estudantes acerca das atividades referentes a cada leitura realizada e discorremos sobre os *posts* dispostos no campo comentários, de acordo com a sequência da proposta de intervenção.

A primeira atividade consistiu no resumo do texto *O cão e o osso*. No campo “comentários”, identificamos que 23 estudantes postaram suas atividades. Dos textos apresentados, 6 *posts* não continham características de resumo; 17 continham características de resumo, em que notamos mais uma redução de informações, ao invés de um texto mais elaborado com base no critério proposto por Solé (1998), mediante o qual, para que resumamos um parágrafo, devemos utilizar as estratégias de omitir, selecionar, generalizar e construir/integrar, consoante disposto no Quadro 4, explicado no segundo capítulo.

Dos textos que não eram resumos, 3 mostraram opinião, 1 apresentou moral da estória, 1 apresentou uma interpretação e 1 estava incoerente em formato de frase solta, com ideias sem unidade semântica. Dos comentários escritos nessa atividade, destacamos o que vem representado na Figura 33:

Figura 33 – Post de resumo do aluno A

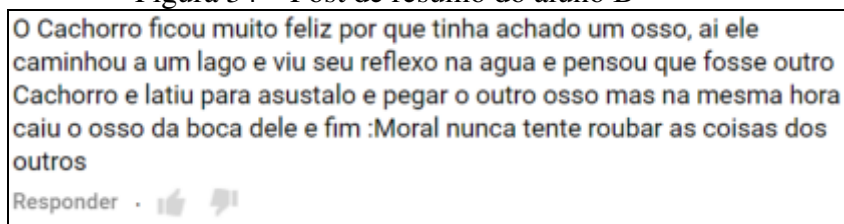


FONTE: A autoria do pesquisador

Como pudemos notar, o aluno A, apresentou a integração como estratégia, usando um termo que é sinônimo da palavra “cão”, mas o repetiu três vezes; fez omissões, sem citar as falas do cachorro e a ‘ponte’, por exemplo; mas omitiu informações necessárias ao entendimento, como o local onde o cão se viu refletido, isto é, o rio.

Também destacamos outro *post* representado pela Figura 34, em que reconhecemos duas características de resumo:

Figura 34 – Post de resumo do aluno B



FONTE: A autoria do pesquisador

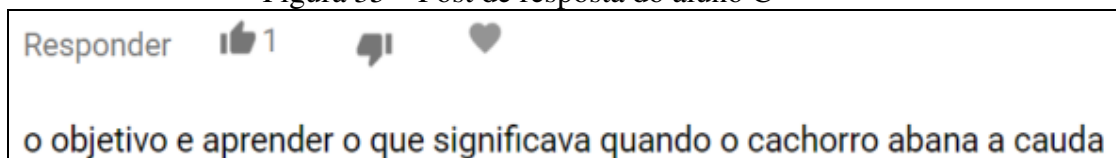


Nesse *post*, notamos que o resumo foi realizado com base nas subestratégias de omissão e de integração. O aluno B, portanto, omitiu falas do personagem, bem como os fatos de o cão achar que estava sendo perseguido e de o osso ter caído no rio. Em adição, também identificamos a integração de uma moral da estória, relacionada ao ato de roubar: “Moral nunca tente roubar as coisas dos outros”.

A segunda atividade, relativa ao texto *Por que os cachorros abanam o rabo?*, solicitou aos participantes que respondessem a esta pergunta: “Qual o objetivo desse texto?”. Pudemos analisar que 20 estudantes postaram seus comentários, sendo que 15 responderam de acordo com a resposta correta “O objetivo do texto é informar por que os cachorros abanam o rabo”, e 5 apresentaram respostas mostrando desacordo com a função do texto, sendo que 2 reproduziram o conteúdo do texto, 1 informou que o texto tratava da “importância dos cães”, 1 respondeu que o intuito do texto era motivar as pessoas a dar carinho aos cães e 1 respondeu que o texto ensinava a cuidar de um cachorro. Dessas publicações analisadas, avultamos duas que apresentaram a resposta correta.

A primeira publicação a que nos referimos é representada na Figura 35, como notamos a seguir:

Figura 35 – Post de resposta do aluno C

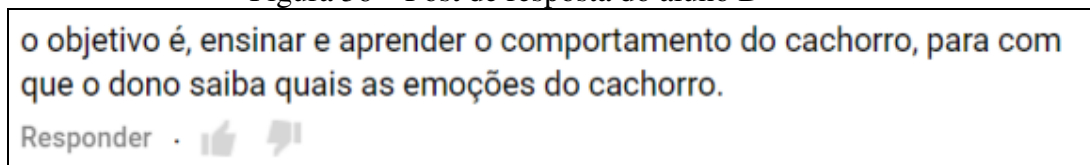


FONTE: A autoria do pesquisador

Nesse *post*, embora o aluno C tenha apresentado desvios de escrita, de acordo com as normas de ortografia, verificamos que ele respondeu corretamente, apresentando um sinônimo para a palavra “rabo”.

Na segunda publicação, que é demonstrada na Figura 36, percebemos que o aluno D também apresentou resposta condizente com o objetivo do texto analisado, embora não tenha especificado as emoções de alegria e de tristeza tratados no conteúdo textual:

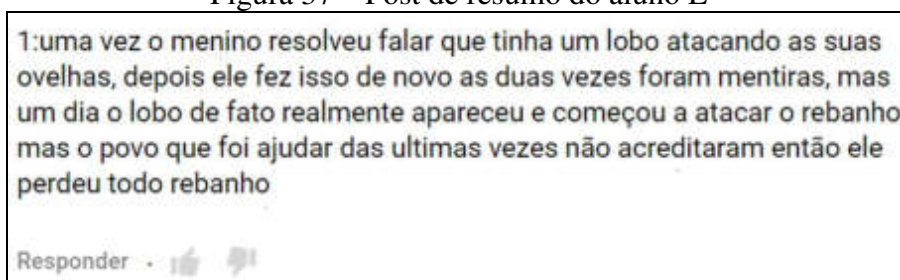
Figura 36 – Post de resposta do aluno D



FONTE: A autoria do pesquisador

Na terceira atividade, os estudantes tiveram a tarefa de resumir o texto 3, *O menino que mentia*. Em tal caso, constatamos que 23 participantes postaram seus comentários, sendo que 14 escreveram resumos; 4 apresentaram opinião; 3 trataram da função do texto, “de ensinar a não mentir”, e 2 postaram textos incoerentes. De tais *posts*, podemos visualizar o que está contido na Figura 37:

Figura 37 – Post de resumo do aluno E

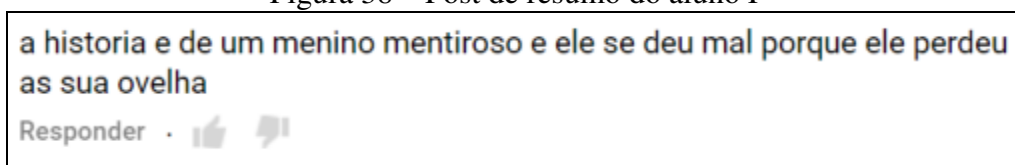


FONTE: A autoria do pesquisador

De acordo com o resumo do aluno E, averiguamos que ele realizou: omissão, ao apresentar informação de que o menino era um pastor de rebanho, por exemplo; seleção, quando resolveu não usar as falas do menino; e construção, com o uso de “povo que foi ajudar das últimas vezes”, evitando a expressão “vizinhos”.

Outro exemplo referente à terceira atividade é um resumo curto, constante da Figura 38:

Figura 38 – Post de resumo do aluno F



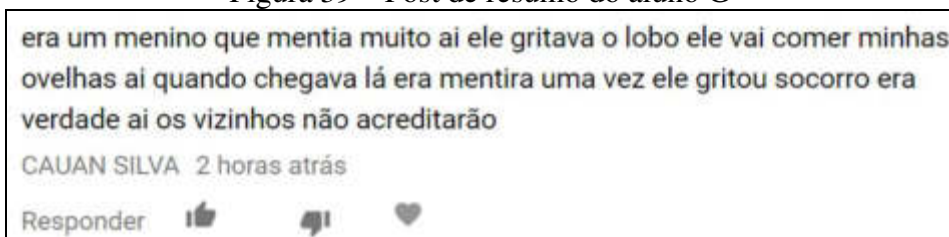
FONTE: A autoria do pesquisador

Conforme a publicação do aluno F, percebemos a omissão de muitas informações, como o fato de o menino ser um pastor, o motivo de ele ser taxado de mentiroso e a presença do lobo no desfecho.

Conjuntamente, o autor desse resumo realizou seleção de informações importantes, como “menino mentiroso” e “perda das ovelhas”, mas insuficientes ao entendimento do enredo. Além disso, usando de outra subestratégia, o autor do *post* integrou informação ao próprio texto, incorporando a expressão “se deu mal”.

Em outro resumo, presente na Figura 39, apesar de existirem problemas de pontuação e de acentuação gráfica, conseguimos identificar estratégias referentes à ação de resumir:

Figura 39 – Post de resumo do aluno G



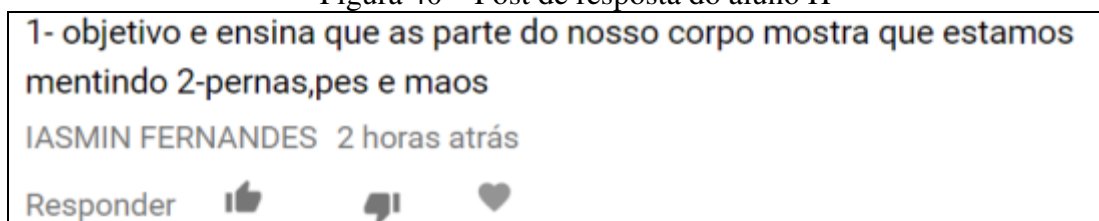
FONTE: Autoria do pesquisador

Analisando o conteúdo apresentado pelo aluno G, fica evidente que ele omitiu informações, como a de que o menino é pastor de ovelhas; selecionou um trecho importante da fala do personagem: “ele vai comer minhas ovelhas”; e generalizou a ação do menino dizendo que toda ação realizada pelo pastor “era mentira”.

A quarta atividade, referente ao texto *Tudo mentira* solicitou aos participantes que respondessem a duas perguntas: 1 “Qual o objetivo desse texto?” e 2 “Quais partes do corpo dizem que uma pessoa está mentindo?”. Mediante a análise, observamos que 21 alunos postaram suas respostas. Desse quantitativo, 18 responderam à primeira questão, sendo que 9 expressaram a resposta certa: “O objetivo é informar que as pessoas apresentam certos gestos quando estão mentindo”. Ainda considerando a questão 1, constatamos 8 erros, nos quais foram externadas frases declarativas a respeito do que seria o ato de mentir. Quanto à questão 2, 10 estudantes responderam. Desse total, todos acertaram a resposta “braços, pernas, rosto”.

Conforme podemos analisar na Figura 40, o aluno H apresentou desvios de escrita, como o início da frase sem a letra maiúscula, a falta do acento agudo no verbo ser, do “r” do infinitivo e de concordâncias nominal e verbal. No entanto, expôs ideias condizentes com as respostas certas.

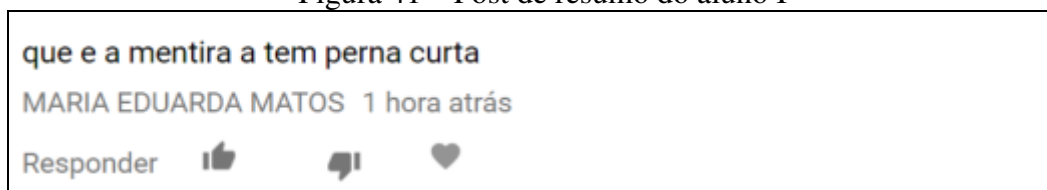
Figura 40 – Post de resposta do aluno H



FONTE: Autoria do pesquisador

Na Figura 41, percebemos que o aluno I respondeu à pergunta, caracterizando o que é a mentira.

Figura 41 – Post de resumo do aluno I

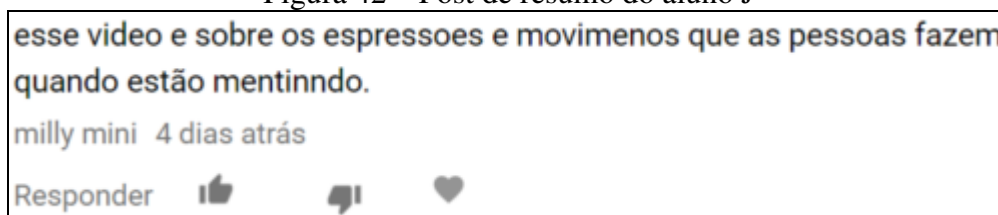


FONTE: A autoria do pesquisador

Nesse caso, o aluno I não apresentou o objetivo do texto, mas uma opinião, usando a expressão popular “mentira tem perna curta”, da qual inferimos as características da mentira: não vai longe, não prossegue, pois daria passos curtos e não se sustentaria.

Finalmente, na Figura 43, pudemos notar que quem digitou o *post* não enfatizou o objetivo textual, mas sim o conteúdo tratado no texto.

Figura 42 – Post de resumo do aluno J



FONTE: A autoria do pesquisador

Sendo assim, o aluno J apenas descreveu um dos assuntos, um dos conteúdos tratados no texto.

Dessa atividade, ainda ressaltamos que a segunda questão é referente a uma ideia explícita, isto é, facilmente identificada para um aluno que já desenvolveu a habilidade de encontrar a uma informação demonstrada na superfície textual. Isso explica o fato de que de 10 estudantes que responderam a essa questão, 10 apresentaram acerto.

Como pudemos notar, tivemos o intuito de ensinar estratégias leitoras usando o *YouTube* durante aulas de LP, nas quais estava incluso, também, o uso de recursos midiáticos atrelados a atividades presentes em aulas tradicionais, como o diálogo ou a discussão em sala de aula.

Esses fatos incitaram reflexões sobre nossa prática, fazendo-nos entender que a proposta esteve construída sob o viés do ensino híbrido de ensino, o qual basicamente pressupõe a junção de atividades presenciais com outras intermediadas pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação, de maneira que o cerne do processo de aprendizagem é o estudante, sujeito capaz de se tornar autônomo. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo geral da pesquisa “analisar a aplicabilidade do produto *Lendo na Tela*, utilizando o *YouTube* dentro de uma proposta de intervenção, cujo intuito se centra em possibilitar a prática dos três momentos de leitura – antes, durante e depois – em aulas de LP, numa turma do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública do estado do Amazonas, conhecendo possíveis pontos fortes e fracos na utilização desse instrumento pedagógico”, podemos apresentar mais alguns dados, a partir do processo de investigação, mediante o qual afirmamos que:

(a) a aplicabilidade do *Lendo na Tela* em aulas de LP promoveu um maior interesse por parte dos estudantes em participar de atividades com ênfase em leitura, demonstrando que recursos didáticos inovadores e atrativos podem tornar-se importantes instrumentos didático-metodológicos para essa finalidade;

(b) é possível que professores elaborem material didático, utilizando TDICs que estão em voga, estimulando o interesse dessas ferramentas pelos alunos;

(c) é necessário que o professor esteja familiarizado com tais recursos para que possa vislumbrar seu uso de maneira pedagógica, demonstrando autonomia tanto para criar produtos pedagógicos, propostas de intervenção, bem como para usá-las em âmbitos acadêmicos;

(d) o profícuo ensino de leitura pode ser fundamentado em propostas pedagógicas em que ferramentas digitais sejam utilizadas;

(e) o ensino de leitura baseado nos três momentos – antes, durante e depois – torna-se mais significativo, possibilitando que os estudantes desenvolvam estratégias leitoras definidas;

(f) o desenvolvimento de estratégias leitoras ocorre a longo prazo, sendo necessária uma prática que se fundamente em processos de letramento contínuos;

(g) o ensino de estratégias de leitura pressupõe a produção de escrita, como bem pudemos observar quando propusemos a atividade de resumir parágrafos;

(i) os participantes desta pesquisa tiveram mais dificuldades quanto ao resumo, expressando desvios de escrita com relação à ortografia, pontuação, concordância nominal e verbal;

(j) em determinado período, após a aplicação da proposta pedagógica na escola, a atividade extraclasse não foi realizada, o que nos fez ponderar acerca de possíveis razões para esse fato: 1) desinteresse por parte dos alunos; 2) falta de acesso à internet; 3) pouco tempo de

contato entre pesquisador e alunos, para que os estudantes se sentissem motivados a realizar uma atividade fora do âmbito escolar; 4) perda de senha.

(k) Chegaram 09 notificações a nosso endereço eletrônico vinculado às contas de *email* criados para os estudantes. Tais mensagens continham solicitação de recuperação de senha. Isso indica que alguns participantes tentaram acessar o canal Lendo na Tela, desfazendo-se, portanto, as hipóteses 1 e 2 do item “j”. Nesse caso, até poderíamos recuperar a senha, mas não teríamos como informar aos estudantes, pois o ano letivo já havia terminado;

(l) é necessário que ações governamentais provejam a escola, de fato, para que ela dê condições mínimas ao pleno desenvolvimento de atividades como as que propusemos.

Por exemplo, o fato de o pesquisador ter que comprar um *modem* para compartilhar *internet* aos computadores usados pelos estudantes revelou que a instituição de ensino onde ocorreram nossas atividades não dispôs desse elemento essencial ao uso de diversificadas ferramentas digitais, disponíveis na rede de computadores, e que poderiam potencializar o processo de ensino e de aprendizagem de LP, bem como de outras disciplinas.

Dessa feita, não podemos atribuir aos docentes essa responsabilidade de munir a escola de suportes básicos. Os professores devem, na realidade, primar pelo planejamento e ministração de suas disciplinas, os quais, na maioria das vezes, não são incrementados em razão da falta de condições básicas para essa atividade, como o acesso à internet, recurso indissociável para a realização de diversas atividades pela sociedade atual.

Finalmente, considerando esse cenário, ressaltamos que qualquer proposta pedagógica que vise à promoção da leitura ou do desenvolvimento de estratégias leitoras, ainda mais com o uso de ferramentas digitais, requer planejamento. Antes de tudo porque o objeto de análise, o texto, foi submetido a uma elaboração e, em segundo lugar, pelo fato de que os leitores incipientes solicitam maiores cuidados.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISAN, Fernando de Mello. *Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENNET, William J. *O menino que mentia. O livro das virtudes para crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Educação em língua materna: sociolinguística em sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: Rodrigues-Júnior *et al.* *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros/OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*. – São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 15 Jun. 2017.
- BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BURGUESS, Jean; GREEN Joshua. *YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph, 2009.
- CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. (org.). *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- CHARTIER, Roger.; e CAVALLO, Guglielmo. (org.) *História da leitura no mundo ocidental 1*. São Paulo: Ática, 2002.

CAVALLO, Guglielmo. Entre volumen e codex: a leitura no mundo romano. In: CHARTIER, Roger.; e CAVALLO, Guglielmo. (org.) *História da leitura no mundo ocidental 1*. São Paulo: Ática, 2002, p. 71-91.

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

EL FAR, Alessandra. *O livro e a leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

DARNTON. História da Leitura. In: BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. 2. Ed. São Paulo: UNESP, 1992.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Prova Brasil: avaliação de rendimento escolar 2013*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/resultados/2013/caderno\\_pr\\_ova\\_brasil\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno_pr_ova_brasil_2013.pdf)>. Acesso em: 10 jun.2015.

\_\_\_\_\_. Desempenho da sua escola – Prova Brasil 2013. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>>. Acesso em: 05 Abr. 2016.

FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil Três*. São Paulo: Imprensa Oficial-Governo do Estado de São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, Fernanda M. P. Formas de materialidade lingüística, gêneros de discurso e interfaces. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Coord.). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GARCIA, Cíntia; SILVA, Flávia Daniela; FELÍCIO, Rosane de Paiva. Projet(o) arte: uma proposta didática. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). *Multiletramento na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GOOGLE. *Google Apps para a educação*. Disponível em: <<http://www.qinetwork.com.br/educacao/>>. Acesso em: 15 Mar. 2016.

\_\_\_\_\_. *Google fundamentos para o ensino*. Disponível em: <<https://basicsforteaching.withgoogle.com/unit?unit=1>>. Acesso em: 15 Mar.2016.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas: Parábola, 2007.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2013.



\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2001.

LA FONTAINE. *Fábulas de La Fontaine*. China: Ciranda cultural, 2013.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Ática, 1999.

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

LEITE, Lígia Silva (Coord.). *Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOIS, Lena. *Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

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

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

MARTIN, Henry Jean. De la imprenta a nuestros días. In: RAYMOND WILLIAM Ed (Org.). *Historia de la comunicación: de la imprenta a nuestros días*. Barcelona: Editora Bosch Comunicación, 1992.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: teorias, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MURANO, Edgard. *O texto na era digital: para além do internetês, a internet está mudando a maneira como lemos e escrevemos*. *Língua Portuguesa*. São Paulo, v. 5, n. 64, p. 28-31, fevereiro, 2011.

PELLEGRINI, Dayse Pereira et al. *Youtube: Uma Nova Fonte de Discursos*. 2010. Disponível em: < [http://www.bocc.ubi.pt/\\_esp/autor.php?codautor=1798#topo](http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=1798#topo)>. Acesso em: 15 Fev. 2016.

PETERLINI, Laís. Como saber que alguém está mentindo: 5 sinais infalíveis. Disponível em: <<http://www.vix.com/pt/bdm/estilo/como-saber-que-alguem-esta-mentindo-5-sinais-infaliveis>>. Acesso em: 02 dez.2016.

PISA. *Relatório nacional Pisa 2012: resultados brasileiros*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf)>. Acesso em: 14 Dez. 2015.

REVISTA NOVA ESCOLA. *8 razões para usar o YouTube em sala de aula*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/8-raoes-usar-youtube-sala-aula-647214.shtml>>. Acesso em: 15 Mar.2016.

RIBEIRO, Ana Elisa et al. *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Petrópolis, 2010.

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

\_\_\_\_\_. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

SANTOS, Antonio Raimundo dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 6 ed. RJ: DP&A, 2006.

SEDUC. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/google-educacao/>>. Acesso em: 15 Mar.2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SHAFFER, David R; KIPP, Katherinne. *Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SOUSA, Socorro Claudia Tavares. *As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna*. In: Rodrigues-Júnior et al. *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

YOUTUBE. Disponível em: <<https://www.youtube.com/>> Acesso em 15. Fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *YouTube Educação*. Disponível em <[https://www.youtube.com/channel/UCs\\_n045yHUIC-CR2s8AjIwg](https://www.youtube.com/channel/UCs_n045yHUIC-CR2s8AjIwg)>. Acesso em: 15 Mar. 2016

\_\_\_\_\_. *Youtube for education*. Disponível em: <<https://creatoracademy.withgoogle.com/page/lesson/education-channels#yt-creators-strategies-7>>. Acesso em: 15 Mar. 2016.

\_\_\_\_\_. *Site de Ajuda*. Disponível em: <<https://support.google.com/youtube/?hl=pt-BR#topic=4355266>>. Acesso em 15 Mar. 2016.