



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

LUÍZA SELIS SANTOS SANTANA

ESTRATÉGIAS LEITORAS EM AMBIENTES DIGITAIS

Salvador
2015

LUÍZA SELIS SANTOS SANTANA

ESTRATÉGIAS LEITORAS EM AMBIENTES DIGITAIS

Memorial apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Julio Neves Pereira

Salvador
2015

LUÍZA SELIS SANTOS SANTANA

ESTRATÉGIAS LEITORAS EM AMBIENTES DIGITAIS

Memorial apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovado em 17 de julho de 2015.

Banca Examinadora

Julio Neves Pereira – Orientador

Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Raquel Nery Lima Bezerra

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Simone Souza de Assumpção

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

A minha mãe Alba e meu pai Djalma (in memorian), exemplos de vida.

A meus sete irmãos, porto seguro.

Ao meu marido Juvenal e minha querida filha Ana Sofia, amor da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por permitir a realização de mais um projeto em minha vida.

Ao Prof. Dr. Julio Neves Pereira, orientador desta intervenção, pela atenção, pelas sugestões de leitura e pela interlocução no transcorrer do percurso.

À Profa. Dra. Raquel Nery Lima Bezerra e à Profa. Dra. Simone Souza de Assumpção, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos meus professores do Profletras/UFBA: Dr. Henrique Freitas, Dr. Julio Neves Pereira, Dra. Simone Souza de Assumpção, Dra. Simone Bueno e Dra. Suzane Lima, pelas importantes contribuições para o desenvolvimento da minha formação acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa durante todo o período de realização deste mestrado, importante para aquisição de material bibliográfico e demais demandas da intervenção.

Aos meus alunos, participantes da intervenção, que, através das suas falas e atitudes, intensificaram ainda mais em mim o desejo de pesquisar sobre a leitura escolar.

Aos colegas professores e à equipe gestora da Escola Municipal Geraldo Dias de Souza, *locus* da intervenção, pela colaboração e parceria no encaminhamento das ações.

A minha mãe e irmãos, que rezam e torcem infinitamente para a conquista dos meus ideais.

À Jaqueline Carvalho, amiga que ganhei no Profletras, pela parceria, pelo afeto, pelo incentivo, enfim, por estar sempre tão presente na jornada.

Aos meus colegas da turma de mestrado, pelo companheirismo e amizade construídos nessa temporada acadêmica.

SANTANA, Luíza Selis Santos. *Estratégias leitoras em ambientes digitais*. 137 f. il. 2015. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

Este memorial registra minhas experiências no Mestrado Profissional em Letras – Profletras, tendo como ponto central as vivências do projeto de intervenção *Estratégias Leitoras em Ambientes Digitais*. As recordações da minha história com a leitura, como aluna na Educação Básica, e posteriormente como professora de Português, são narradas evidenciando os contornos que me trouxeram ao mestrado. A narrativa das vivências de sala de aula demarca minha opção pelo objeto de estudo, a compreensão leitora. Meu ponto de partida nos estudos ancora-se no entendimento de que mudanças nos suportes de leitura podem gerar mudanças nas formas de leitura (CHARTIER, 1998). Baseando-me nesta proposição, na intervenção realizada, o objetivo geral foi desenvolver práticas explorando estratégias de compreensão leitora em ambientes digitais, tendo também, por objetivos específicos, desenvolver habilidades leitoras no suporte digital e explorar mecanismos de navegação e de pesquisa na WEB. Com base nas concepções de leitura (ORLANDI, FREIRE e SOLÉ), estratégias leitoras (SOLÉ e COSCARELLI) e leitura em suporte digital (LÉVY, COSCARELLI, SOARES e RIBEIRO) estabeleci percursos metodológicos de investigação, análise, construção de proposta interventiva e aplicação de atividades no âmbito escolar. As estratégias leitoras postas em prática constituíram a Matriz de Ensino, que proponho para um trabalho escolar com enfoque em atividades de pesquisa e leitura na WEB. Os resultados da intervenção evidenciam que a leitura no suporte virtual se vincula na experiência da leitura no suporte impresso, determinando limitações na navegação com os recursos típicos do hipertexto. Isso sugere que, embora meus alunos pertençam à geração da “Era Digital”, necessitam exercitar habilidades para um melhor aproveitamento daquilo que leem no ambiente digital, cabendo a mim enquanto professora oportunizar outras atividades pedagógicas explorando textos digitais no espaço escolar.

Palavras-chave: Leitura. Textos Digitais. Compreensão Leitora.

SANTANA, Luíza Selis Santos. *Reading strategies in digital environments*. 137 pp. ill. 2015. Master Dissertation – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

This memorial shows my experiences in letters professional master's degree – Profletras, having like a main point the experiences of the project of intervention of *Reading strategies in digital environments*. The memories of my history with the reading, as student in the basic education and after as Portuguese teacher, are told showing the ways that took me to the master's degree. The narrative of experiences in the classroom shows the option for this study object, the reading comprehension. My starting point in the studies hold in the understandings that changes in the instruments of reading can bring about changes in the ways of reading (CHARTIER, 1998). Based on this proposition, in the intervention put into practice, the main goal was to develop practices exploring reading comprehension in digital environments, having for specifics goals, to develop reading skills in the digital support and explore ways of surfing the net and research on the WEB. Based in the strategies of reading (ORLANDI, FREIRE and SOLÉ), readers strategies (SOLÉ and COSCARELLI) and reading in the digital skills (LÉVY, COSCARELLI, SOARES and RIBEIRO) found methodological paths of research, analysis, construction of interventional proposal and enforcement activities in the school. The reading strategies put in practice formed the Educational Matrix, that I propose for a school project focusing on research and reading activities on the WEB. The results of the intervention show that the virtual reading is linked on the experience of the printed reading, determining limitations on the surfing found in the typical features of the hypertext. This suggests that, although my students belong to the generation of the “Digital age”, they need to practice Skills to better use of what they read in the digital environments, as a teacher I need to give them chances to practice others pedagogical activities using digital texts at school.

KEY WORDS: Reading. Digital texts. Reading comprehension.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Área de convivência – Escola Municipal Geraldo Dias de Souza.....	34
Figura 2	Entrada – Escola Municipal Geraldo Dias de Souza.....	35
Figura 3	Roda de conversa.....	41
Figura 4	Navegação na WEB em tempo real.....	44
Figura 5	Navegação na WEB em tempo real.....	44
Figura 6	Webnotícia: “Treinos funcionais e atividades combinadas ajudam a perder peso”.....	59
Figura 7	Webnotícia: “Treinos funcionais e atividades combinadas ajudam a perder peso”.....	60
Figura 8	Webnotícia: “Treinos funcionais e atividades combinadas ajudam a perder peso”.....	61
Figura 9	Reportagem: “Como fazer uma boa busca na Internet”.....	67
Figura 10	Arquivo de pesquisa da Aluna T.....	71
Figura 11	Arquivo de pesquisa da Aluna R.....	71
Figura 12	Arquivo de pesquisa da Aluna L.....	72
Figura 13	Webnotícia: “80% dos casos de febre Chikungunya no Brasil estão em Feira”.....	76
Figura 14	Webnotícia: “Secretaria confirma cinco casos do vírus Chikungunya na Bahia”.....	76
Figura 15	Webnotícia: “Secretaria confirma cinco casos do vírus Chikungunya na Bahia”.....	77
Figura 16	Webnotícia: “80% dos casos de febre Chikungunya no Brasil estão em Feira”.....	78
Figura 17	Webnotícia: “Secretaria confirma cinco casos do vírus Chikungunya na Bahia”.....	78
Figura 18	Diário de leitura – Aluno M.....	79
Figura 19	Diário de leitura – Aluno G.....	80
Figura 20	Etapa III: Pesquisa referendada e prática de habilidades leitoras.....	80
Figura 21	Etapa III: Pesquisa referendada e prática de habilidades leitoras.....	81
Figura 22	Diário de leitura – Aluna E.....	89
Figura 23	Diário de leitura – Aluno W.....	90

Figura 24	Etapa V – Avaliando: “O que aprendi?”	92
Figura 25	Etapa V – Avaliando: “O que aprendi?”	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Experiência dos alunos com leitura e nível de escolaridade da família	37
Quadro 2	Síntese dos dados relativos às estratégias leitoras de textos digitais	48

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	TRAJETÓRIAS: DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA AO MESTRADO PROFISSIONAL	15
3	DAS VIVÊNCIAS COM A LEITURA ÀS INTENÇÕES DA INTERVENÇÃO	22
3.1	Vivências com a leitura	23
3.2	Intenções da intervenção	26
4	AÇÕES ETNOGRÁFICAS – FASE INVESTIGATIVA I	32
4.1	Sobre os instrumentos investigativos	36
4.1.1	Questionário estruturado.....	36
4.1.2	Roda de conversa.....	38
4.1.3	Observação de interação na WEB em situação e tempo real.....	42
5	AÇÕES ETNOGRÁFICAS – FASE INVESTIGATIVA II (ESTRATÉGIAS LEITORAS DE TEXTOS DIGITAIS)	45
6	SOBRE A PRÁTICA INTERVENTIVA	52
6.1	Etapa I – Motivação e levantamento prévio acerca do gênero	55
6.2	Etapa II – Pesquisa guiada – saúde, sabor e sustentabilidade	63
6.3	Etapa III – Pesquisa referendada e prática de habilidades leitoras	73
6.4	Etapa IV – Explorando estratégias leitoras em ambientes digitais	85
6.5	Etapa V – Avaliando: “o que aprendi?”	91
7	RESULTADOS E ANÁLISES	96
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICE A – TERMOS DE CONSENTIMENTO	108
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO – EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS COM LEITURA E NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA FAMÍLIA	112
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO – ESTRATÉGIAS ADOTADAS NA LEITURA DE NOTÍCIAS DIGITAIS	114
	APÊNDICE D – SEQUÊNCIA DIDÁTICA – “ESTRATÉGIAS LEITORAS EM AMBIENTES DIGITAIS”	119

APÊNDICE E – PESQUISA CHIKUNGUNYA.....	135
ANEXO A – MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAEB.....	136

1 INTRODUÇÃO

Lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora, é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição. (BOSI, 2001, p. 20)

Memorial – do latim tardio *memoriale*, designa “aquilo que faz lembrar” (PASSEGGI, 2010, p.20). Este termo possui múltiplas acepções, com emprego em várias áreas do conhecimento. Nestes escritos, o memorial é tomado na acepção de *memorial de formação*, como escrita acadêmica desenvolvida ao longo de um processo de formação, com reflexão crítica sobre os fatos que marcaram a formação intelectual e a trajetória profissional, em função de uma demanda institucional.

O memorial ora apresentado foi concebido como trabalho de conclusão de curso, no Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Nele, trago ao presente fatos que marcaram minha vida pessoal, profissional e acadêmica, cujos reflexos repercutem no que hoje me constituo.

Dar forma e sentido às experiências não é tarefa fácil. Ao expor as histórias, antes guardadas em meu interior, assumo o risco de colocar em jogo minha imagem para o outro e também esta imagem para mim mesma. A escrita memorialística, até então, não era por mim praticada. Enfrentando então a estranheza inicial da possibilidade de me ver num espelho de palavras, inicio meus escritos, considerando desde já que a escrita de si também é formação e, como tal, vou-me formando através das palavras, em cada relato e em cada reflexão que demarca minhas posições, posturas e meu olhar diante do mundo, em especial dos espaços escolar e acadêmico.

No Profletras, a escrita de si e a autorreflexão foram estimuladas desde o principiar da ação. Em nossa aula inaugural, já fomos convocados a refletir sobre nossa atuação, inspirados em posicionamentos freirianos. Seguiram-se outros momentos de estímulo a essa prática, nas vivências com as disciplinas cursadas. Dobrar-me para a minha história, para a minha prática, analisando o que quero, o que desejo, o que me inquieta enquanto profissional e o que meus alunos necessitam foram os instigantes questionamento e orientações que recebi na disciplina fundante *Projetos e Tecnologias Educacionais*, balizadora para o desenvolvimento do projeto de intervenção, *Estratégias leitoras em ambientes digitais*, que me propus a trabalhar no meu contexto de sala de aula.

As vivências da intervenção constituem o ponto central destas memórias. Aqui, busco equilibrar aspectos da minha trajetória pessoal como docente, refletindo os impasses e avanços na atuação profissional. Discuto os encaminhamentos conceituais e metodológicos da proposta desenvolvida e relato detalhadamente minhas ações na prática interventiva.

Meu ponto de partida nos estudos encontra-se no entendimento de que mudanças nos suportes de leitura podem gerar mudanças nas formas de leitura (CHARTIER, 1999). Baseando-me neste princípio, objetivei analisar as atitudes leitoras de meus alunos perante textos veiculados em ambientes digitais, para, a partir da análise, planejar as ações interventivas com foco na compreensão leitora de textos digitais. O caminho percorrido para se chegar a esse propósito encontra-se relatado no capítulo 1 do memorial, *Trajétórias: da formação para a docência ao mestrado profissional*, no qual resgato as vivências profissionais que me conduziram ao mestrado.

No capítulo 2, *Das vivências com a leitura às intenções da intervenção*, resgato inicialmente minha história com a leitura enquanto aluna na Educação Básica e a minha experiência como professora de Português. O resgate das vivências foi necessário para o entendimento da minha postura no encaminhamento da ação interventiva. Ainda neste capítulo, discorro sobre as intenções da intervenção, que se pautam nas vivências de sala de aula e nos desafios configurados nessa realidade. Os propósitos do Profletras são descritos neste tópico, seguidos pela narrativa da realidade de sala de aula, que me conduziu à opção do objeto de estudo – a compreensão leitora. O aporte teórico da intervenção tem aqui maior evidência; elejo como fundamentos argumentativos as concepções de leitura postuladas por Orlandi (2001), Freire (2011) e Solé (1998); a leitura em contexto digital é fundamentada em Coscarelli (2011, 2013), Ribeiro (2008), Soares (2002) e Levy (1996).

Os encaminhamentos metodológicos da intervenção encontram-se descritos nos capítulos 3, 4 e 5, envolvendo duas etapas: uma, de investigação e análise; outra, de planejamento e prática interventiva.

No capítulo 3, *Ações etnográficas – Fase Investigativa I*, apresento relatos detalhados dos instrumentos investigativos aplicados para obtenção dos dados que nortearam a construção da proposta interventiva, quais sejam: questionário estruturado e roda de conversa. A esses acrescentei também a observação de navegação dos alunos na WEB em situação e tempo real.

Complementando os propósitos investigativos apresento, no capítulo 4, *Fase Investigativa II (Estratégias leitoras de textos digitais)*, a análise dos dados obtidos a partir da aplicação de um questionário investigativo que objetivou averiguar a apropriação, os caminhos percorridos e as atitudes leitoras dos alunos perante os textos digitais.

No capítulo 5, *Sobre a prática interventiva*, cerne desta narrativa, trago a descrição detalhada das atividades desenvolvidas junto a meus alunos do 9º ano, que foram planejadas paulatinamente ao longo da intervenção, compreendendo cinco etapas: *Motivação e levantamento prévio acerca do gênero, Pesquisa guiada – “Saúde, sabor e sustentabilidade”, Pesquisa referendada e prática de habilidades leitoras, Explorando estratégias leitoras e Avaliando o que aprendi.*

No capítulo 6, *Resultados e análises*, apresento e discuto as estratégias postas em prática, constitutivas da *Matriz de Ensino* que proponho para um trabalho escolar com enfoque em atividades de pesquisa e leitura na Internet.

Por fim, nas *Considerações Finais*, analiso minha atuação enquanto professora-pesquisadora, destaco aprendizados efetivados e traço algumas considerações, já passíveis de observação, acerca das vivências da intervenção.

2 TRAJETÓRIAS: DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA AO MESTRADO PROFISSIONAL

É na dinamicidade de minhas memórias que me permito voltar no ontem e reviver intensamente momentos de outros tempos... Isso me faz mergulhar dentro de mim mesma, compreender-me melhor e me respeitar como sou, para me (re)inventar a cada dia, quer como pessoa, quer como profissional... É assim que a vida vale a pena... (PEREIRA, 2010a, p. 109)

Contar as experiências vividas no Profletras, mais especificamente nas ações do Projeto de Intervenção, me traz fortemente o resgate do fio condutor da minha vida profissional, evidenciando os contornos da trajetória que me trouxeram a este momento.

Não sei se por força das circunstâncias da minha cidade natal, Andaraí, que possuía somente o curso de formação para o magistério como possibilidade de continuidade aos estudos, após conclusão do então Curso Ginásial, formei-me em Magistério no ano de 1989. No ano seguinte à formação, em 1990, após aprovação em concurso público estadual, dei início a minha carreira docente. Com mais duas colegas, fomos nomeadas a atuar numa escola recém-criada, Escola Carlos Sant'Anna, na região periférica da cidade. Os alunos eram oriundos das famílias dos assentamentos surgidos na região. O desafio inicial foi o de atuar em três turmas de alfabetização. Foi uma experiência muito intuitiva, sem teorias e materiais pedagógicos norteadores. O curso de formação para o magistério não havia me fornecido referencial teórico, tampouco oportunizado atividades práticas que me orientassem na nova experiência, por isso, diante do desafio de já atuar alfabetizando crianças, tendo recentemente concluído o curso e sem experiências anteriores, procedi da forma que me pareceu convir no momento – ancorei-me nas recordações vividas, nos moldes como tinha sido alfabetizada e pautei minha atuação nessas experiências, espelhando as ações das minhas professoras do antigo primário (hoje Fundamental I). Fui alfabetizada com as lições da cartilha *Caminho Suave*, fazendo as atividades da “barriga”, do “dado”, da “uva”, da “zabumba”... Cada lição era introduzida por uma palavra para explorar a família silábica. Algumas vezes, músicas e histórias ilustravam a palavra apresentada pela professora. E foram essas vivências que adaptei para o trabalho com as crianças.

No período de 1990 a 1994, atuei como professora alfabetizadora nessa escola. Nos primeiros anos, me sentia gratificada em ver os resultados alcançados com meus alunos – após as sequências de atividades trabalhadas com famílias silábicas, partindo inicialmente das

sílabas simples e avançando posteriormente pelas sílabas complexas, eles chegavam ao final do ano decifrando palavras, unindo-as em pequenos blocos, constituindo pequenas frases. Percebia que meus alunos gostavam de estar na escola, que sentiam a necessidade de aprender a ler e se orgulhavam de estar avançando na decifração dos códigos. Hoje, acredito que este orgulho tenha sido influenciado pelo desejo dos pais, em sua maioria analfabetos, que incentivavam seus filhos a frequentarem a escola. Os recursos de que dispúnhamos eram somente o papel ofício (bem limitado a cada turma), o estêncil e o álcool, para rodar as atividades no mimeógrafo. Os alunos assumiam o compromisso de levar a “folha de leitura” para casa, que na maioria das vezes retornava à escola com cheiro de fumaça, marca da leitura feita ao pé do fogão a lenha. Nos quatro anos em que atuei na Escola Carlos Sant’Anna (de 1990 a 1994), não recebemos o livro didático, e também não havia como solicitar das famílias a compra de materiais.

Esses momentos foram bem significativos, trago-os bem nítidos em minha memória e considero-os gratificantes em minha trajetória. Contudo, também foi nessa experiência que senti meu primeiro desequilíbrio na atuação docente. Após um longo período acreditando estar “fazendo a coisa certa”, fomos convidadas a participar de uma formação, o Curso de Qualificação para Professores Alfabetizadores, promovido pelo Instituto Anísio Teixeira – IAT. Esta experiência me balançou bastante. Em um curto espaço de tempo, toda a minha prática passou a ser qualificada como “tradicional” e, na ocasião, ninguém mais assumia ser uma “professora tradicional”. Descobri então que não sabia mais alfabetizar, pois minhas práticas não eram mais válidas, mas, em paralelo, não tinha o preparo devido para trabalhar de forma “construtivista”, como estávamos sendo orientados a atuar. Foi um choque, momento de desconforto, incômodo, que conduziram a um repensar da minha prática e na possibilidade de melhorias em minhas ações educativas. O objetivo de transformar e adequar a melhor maneira de ensinar, contemplando as atuais teorias sobre o ensinar a ler e escrever instigava-me a outros destinos. Assim, após esses quatro anos de experiência profissional, tive a oportunidade de prestar vestibular e cursar a universidade fora da minha cidade natal. O curso almejado era o de Pedagogia, mas o fato da cidade destino, Jequié, não possuir na ocasião tal formação, fez com que eu optasse pelo curso de Letras, que a mim pareceu ser o mais adequado ao que buscava. Mudei de cidade, solicitei remoção escolar e carreguei comigo o vínculo de continuidade ao fazer docente.

A graduação foi cursada em paralelo às minhas atividades profissionais, de 1995 a 1998. Nesse período, passei a atuar no Fundamental II com a disciplina Português. Foi

quando pude refletir na prática de sala de aula, os conhecimentos em construção advindos das teorias trabalhadas, que muitas vezes, no cotidiano escolar, revelavam-se paradoxais. A atuação com outro público, agora em sua maioria adolescentes, mudou meu desejo de retornar às crianças. Passei também a me identificar com os grupos, interessando-me e tomando gosto pelo trabalho desenvolvido. Sobre este trabalho, ficaram poucas recordações significativas. Meu esforço caminhava no sentido de explorar ao máximo os conteúdos da gramática tradicional, pois aprendi na graduação que o “bom professor de Português” deve possuir como livro de cabeceira a gramática normativa, decorada e pronta a dar conta de todos os fatos da língua. Dividia as aulas semanais em momentos estanques para atividades de leitura, interpretação textual, estudos gramaticais e redação. A atenção maior era para os estudos gramaticais, mas, seguindo a divisão proposta no livro didático adotado, explorava rapidamente atividades de leitura e redação. O livro didático norteava minha prática, sendo utilizado com exclusividade nas ações junto aos alunos. As atividades de leitura limitavam-se a procedimentos de leitura silenciosa, pelos alunos, sublinhando palavras desconhecidas, seguida por minha leitura em voz alta; posterior leitura em voz alta, pelos alunos, individualmente; estudo de vocabulário e esclarecimento das palavras desconhecidas destacadas; respostas às questões propostas no livro didático acerca do texto lido. A atividade de redação era feita seguindo a proposta do autor, contida no final do capítulo, ligada ao tema do texto. As atividades de compreensão não levavam em consideração se os alunos realmente compreendiam ou não o texto explorado; limitavam-se somente às respostas escritas individuais, “corrigidas” oralmente com o grupo. Nesta prática, eu era a transmissora da versão autorizada.

Concluída a graduação em Letras, mudei-me de cidade, indo morar em Feira de Santana. Nessa cidade, continuei atuando na docência, agora nos segmentos do Fundamental II e no Ensino Médio. A ação docente no Fundamental II continuou sendo nos moldes como atuava na cidade anterior, havendo, no Ensino Médio, acréscimos na exploração de conteúdos literários. Tinha a concepção de literatura atrelada ao estudo dos períodos literários. Nas aulas, quase sempre expositivas, ilustrava épocas, estilos e características das escolas literárias. Trabalhava também com pequenos fragmentos de obras e biografias de alguns autores. O contato dos alunos com obras literárias era feito na exploração de uma obra por unidade, quando solicitava aos alunos que fizessem a leitura do livro representativo da escola literária em estudo, para posteriormente, na avaliação da unidade, verificar as características por eles percebidas acerca dos conteúdos explorados.

Nessa minha prática, não havia a articulação entre leitura, literatura e teoria literária. As aulas ficavam restritas ao âmbito da história da literatura, não permitindo ao aluno experienciar o texto literário de modo eficaz. O enfoque no estudo da linguagem literária, na compreensão do que é literatura, na investigação da sua natureza e da sua função não era contemplado. Não propiciei aos alunos oportunidades de se debruçarem sobre textos literários, para aprenderem a ler e a analisá-los, para que pudessem ter a clareza do que faz um texto ser literário e as características que garantam sua identificação.

Por vários anos, acomodei-me em uma prática incipiente, repetitiva, legitimadora de um discurso institucional que em muito se distanciava do cotidiano dos meus alunos. Já possuindo vínculo com a rede pública estadual, também prestei concurso público para a rede municipal, com aprovação. Passei então a lecionar Português em duas unidades escolares, pelas redes estadual e municipal de ensino.

Por conta dos muitos vazios evidenciados na prática, busquei dar continuidade ao meu processo formativo. Em uma das especializações cursadas – Metodologia e Prática de Ensino da Língua Portuguesa, na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, ocorreu um momento de virada significativa em minha formação acadêmica. Foi quando pude efetivamente ter contato com teorias, pesquisas e estudos que retratam o mundo real de sala de aula, o mundo de nossos alunos em contato com uma língua viva e multifacetada. Os professores dessa formação nos introduziram num estudo crítico dos aspectos gramaticais, sociolinguísticos, literários e da leitura e produção escrita em nossa língua. A partir daí, adentrei num estudo mais crítico-reflexivo dos aspectos linguísticos e despertei para a pesquisa em educação.

Movida pelo gosto em explorar recursos tecnológicos, mais especificamente os da informática, e pela curiosidade em descobrir possibilidades de uso desses recursos no contexto educacional, cursei outra especialização – Telemática na Educação, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRP. Essa especialização possibilitou-me prestar concurso público para atuar no Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE, órgão vinculado ao Programa Nacional de Tecnologias na Educação – PROINFO, do Ministério da Educação – MEC. Com a aprovação neste concurso passei então a atuar, no ano de 2000, com vínculo estadual, no NTE de Feira de Santana, na função de professora multiplicadora, desempenhando atividades de formação de professores da rede pública para inserção, uso e dinamização das tecnologias educacionais em sala de aula.

Desde este período, que até hoje perdura, trabalho em dois contextos: o de sala de aula, ministrando aulas de Português na rede pública municipal para alunos do Ensino Fundamental II, e o de professora formadora, pela rede pública estadual, trabalhando com as tecnologias na educação. São duas realidades que se cruzam e complementam-se em minha atuação. Estar em sala de aula possibilita-me entender melhor a realidade educacional e adequar as propostas de formação aos contextos vivenciados por nós, professores. Por outro lado, as experiências com uso das tecnologias possibilita-me refletir e planejar ações pedagógicas que permitam inserir meus alunos no universo das tecnologias aliadas às práticas educativas.

São muitas as vivências. Como professora regente, trabalho no Distrito de Humildes, localizado na cidade de Feira de Santana – Bahia. Nos anos 2003–2004, atuando na Escola Antonio Brandão de Souza, vivenciei com meus alunos das três turmas do 6º ano, momentos significativos que refletem positivamente até hoje nos envolvidos. Nos momentos de sala de aula com essas turmas, percebia a grande curiosidade por computadores e pela Internet. Essa curiosidade despertou em mim o interesse em proporcionar aos alunos o contato com essas tecnologias. Como a escola não possuía laboratório de informática, havia a necessidade de deslocar os alunos da escola até um local que tivesse os equipamentos. Como também atuava no NTE, esse foi o local mais propício. Consegui autorização para uso das instalações e equipamentos do NTE e liberação, pela Secretaria Municipal de Educação, de transporte para condução dos alunos. Foram momentos inesquecíveis. Quinzenalmente, cada turma deslocava-se comigo ao NTE para desenvolver atividades no laboratório de informática. Lá, desenvolvíamos atividades usando aplicativos de edição de texto, de criação de animação e de produção de áudio. Também atividades de acesso à Internet e navegação. Aprendemos muito uns com os outros. Cada encontro servia de inspiração a outros, sempre aguardados com muita expectativa. Sinto-me imensamente gratificada pelos vínculos criados com esses alunos. Até hoje mantemos contato via *Facebook* e *WhatsApp* e comemoramos o crescimento de cada um, no acesso à universidade e empregos conseguidos, alguns na área da computação.

Em alguns momentos da atuação, tanto no NTE quanto em sala de aula, refletia sobre a necessidade de aprofundar estudos e pesquisas via mestrado, contudo, no corre-corre diário, sempre adiava para ocasiões futuras. Trabalhar em lugares distintos, com vínculos e atividades distintas, muitas vezes me obriga a fazer opções. Em 2004, já cursando disciplinas iniciais do Mestrado em Educação e Contemporaneidade, da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, precisei desistir do curso, por ter sido aprovada na seleção para a Especialização em

Planejamento e Gestão de Sistemas de Educação a Distância, também da UNEB. Vi nessa especialização a possibilidade que aguardava para adquirir conhecimentos e experiências para atuação numa modalidade educacional em expansão e nesse momento, necessitava dessas experiências para acompanhar as ações que vinham sendo instituídas pelo PROINFO/NTE. Concluída a especialização, o objetivo do mestrado não foi retomado, mesmo tendo a consciência da necessidade de avançar na formação profissional. Continuei então a atuação no NTE, agora mais envolvida na dinâmica de formação de professores na modalidade a distância, em paralelo a algumas formações presenciais.

Em sala de aula, continuei desenvolvendo atividades com a linguagem, agora tentando trazer para a prática informações adquiridas nas formações continuadas pelas quais passei. O texto continuou sendo o ponto de partida para as atividades, na maioria das vezes, explorando textos do próprio livro didático e a esses acrescentando, em alguns momentos, textos extras (reportagens, anúncios, contos, propagandas, dentre outros), selecionados da Internet e de outros livros didáticos e de gramáticas utilizadas com a finalidade de desenvolver atividades de acordo com as necessidades dos alunos por mim detectadas em relação ao desenvolvimento de suas habilidades de expressão.

A cada ano, venho percebendo um afastamento de grande parte dos alunos perante as atividades desenvolvidas em sala de aula. A indisciplina e a falta de interesse em relação aos conteúdos trabalhados têm aumentado consideravelmente. Reflito constantemente a esse respeito, sobre o que pode ter mudado num espaço de tempo relativamente curto, afinal, há cerca de uma década atrás, percebia um envolvimento maior. Parece não haver mais sentido no conteúdo que trabalhamos. A cada jornada pedagógica, em cada reunião de área, pois assim se desenvolvem as Atividades Complementares em nossa escola, discutimos a questão e planejamos alternativas pedagógicas que despertem o interesse nos alunos. Os progressos têm sido poucos, analiso. Encontro-me no mesmo estágio de angústia que passei, nos anos iniciais de atuação, quando percebi não mais saber alfabetizar. Agora, numa outra dimensão, percebo não saber resgatar nos alunos o interesse para as atividades escolares, que tipo de atividade desenvolver para que haja um engajamento maior, como trabalhar a linguagem de forma motivante e significativa. O fato de que os conteúdos e atividades devam fazer sentido a suas vivências, a seu contexto social, a suas vidas, é notório, porém, o caminhar neste sentido ainda tem sido incipiente.

E foi nesse contexto de angústias, de incertezas, de busca de respostas e soluções para os problemas configurados no contexto escolar que, ao acaso, num momento inesperado, o

Profletras chegou a mim. Não planejei estar neste processo de formação e não perseguia, no momento, o objetivo do mestrado. Tomei conhecimento do processo seletivo na última semana de inscrição, através de uma colega do NTE, que me incentivou a inscrever, embora relutasse. Realizei a prova e fui selecionada. Aconteceu. Embora não aguardado, veio num momento propício. Momento de discussões no âmbito escolar sobre as incertezas, descrenças e resgate de motivações ao trabalho docente. Momento de juntar-me a um grupo que acredita e quer ver dar certo o trabalho com a língua(gem) em sala de aula. De comunhão com pessoas que percebem as reais necessidades dos alunos em avançar nas suas práticas comunicativas e buscam práticas diferenciadas que almejem dar conta dessas necessidades. Também momento em que busco articular o aprendizado acadêmico com a vida prática dos meus alunos. Especialmente, momento de ressignificação de mim mesma, enquanto professora de língua portuguesa, disposta a abandonar velhas certezas para dar lugar aos questionamentos, acolhendo novos possíveis. A proposta do Profletras converge, pois, àquilo que percebo necessário às nossas vivências de sala de aula: a articulação das teorias à prática, o entrelaçamento do tempo escolar com o tempo vivo/vivido por nossos alunos, com práticas que respondam aos desafios impostos pelos novos letramentos, pensando práticas que possibilitem aos alunos vivenciar experiências que lhes permitam desenvolver e aprimorar novas competências, de modo que possam corresponder às demandas atuais da nossa sociedade.

3 DAS VIVÊNCIAS COM A LEITURA ÀS INTENÇÕES DA INTERVENÇÃO

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários aspectos do quotidiano. (MOITA, 1995, p.116)

No Profletras, a carga horária de conteúdos curriculares a serem cursados é grande. Ao todo, contabilizando disciplinas de fundamentação, obrigatórias e optativas, temos dez disciplinas. Cursei, no primeiro semestre, duas disciplinas de fundamentação: *Alfabetização e Letramento, Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional*, e mais duas obrigatórias: *Fonologia, Variação e Ensino e Gramática, Variação e Ensino*. O segundo semestre foi dedicado a três disciplinas obrigatórias: *Texto e Ensino, Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita e Leitura do Texto Literário*. No terceiro semestre, cursei três disciplinas optativas: *Linguagem, Práticas Sociais e Ensino, Gêneros Discursivos Textuais e Práticas Sociais e Produção de Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa como Adicional*. As aulas eram ministradas nos dias de segunda e terça-feira, nos turnos vespertino e noturno. O cronograma de dias e horários foi pensado pela coordenação no intuito de viabilizar a participação dos mestrandos, todos atuantes na rede pública de ensino, ministrando aulas de Português na Educação Básica.

As aulas aconteciam no campus da UFBA, em Salvador. Residindo em Feira de Santana, me deslocava semanalmente, nos dias de aula, àquela cidade. Como as disciplinas foram cursadas em paralelo às minhas atividades profissionais, necessitei fazer acordos na escola, remanejando horários de trabalho, no primeiro semestre, pois as aulas começaram em agosto de 2013 e, nesse mês, já estávamos em curso com as atividades escolares, cada professor com seu horário definido.

Inicialmente, considerei desmotivante a quantidade de disciplinas a serem cursadas, por implicar ausência mais prolongada no trabalho. Cursar as disciplinas e dar conta das atividades profissionais muitas vezes me angustiava, por sentir minha produção limitada pela escassez de tempo. Mas sei que esse fato é comum a todos que se aventuram pelos caminhos das formações profissionais. Hoje, constato que as leituras desenvolvidas em cada disciplina

cursada, as interações com professores e colegas foram fulcrais para o desenvolvimento das atividades da intervenção.

Nas disciplinas *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura, Leitura do Texto Literário e Alfabetização e Letramento*, desenvolvi análises que permitiram repensar pontos importantes em minha atuação, principalmente nas atividades relacionadas ao ensino da leitura. Nessa última disciplina, como atividade inicial, fizemos um exercício de retomada de nossos eventos de letramento, no qual abordei também minha história com a leitura. Algumas das vivências relatadas nessa atividade são aqui retomadas, para o entendimento da minha postura no encaminhamento da ação interventiva.

Passo então a narrar as recordações da minha história com a leitura, como aluna na Educação Básica, e posteriormente como professora de Português, evidenciando os contornos que me trouxeram ao mestrado e a seleção pelo objeto de estudo – a compreensão leitora.

3.1 Vivências com a leitura

Da vivência escolar com a leitura, enquanto aluna na Educação Básica, nos antigos segmentos Primário e Ginásio, e também no Curso de Magistério, trago algumas recordações.

Da primeira série (me lembro de ter cursado o primeiro ano A, primeiro ano B e primeiro ano C, antes de poder cursar a segunda série, hoje não sabendo a que corresponde esta divisão), revivo na lembrança algumas histórias lidas pela professora, como *João e o pé de feijão*, *A galinha dos ovos de ouro*, *Dona Baratinha* e a *Galinha Ruiva*. Essas duas últimas recordei termos dramatizado, como fizemos também com a música *Pombinha branca*. Gostava de estar na escola, de ouvir histórias, de participar das dramatizações e entoar canções com a turma. Da segunda à quarta série, quando já dominava o código escrito, recordei os momentos de leitura de textos do livro didático. A professora nos pedia para abrir o livro em determinada página e proceder à leitura silenciosa do texto. Em seguida, nos era solicitada a oralização do texto. Obedecendo a indicação da professora, cada um de nós lia um parágrafo, devendo todos acompanhar a leitura, nos esforçando para ouvir os que liam baixo ou com muita lentidão, pois, a qualquer momento, poderíamos ser o indicado para dar continuidade. E, nessas atividades, o texto era lido e relido, até que a leitura fosse tomada de todos. Trago ainda vivos na memória alguns desses textos, como *A bolsa amarela* (fragmento), *O circo de cavalinhos*, *Zé Américo*, *Jeca Tatu...*

Das vivências no segmento Primário, recordo com saudades da minha professora da terceira série, a Tia Lídia. Na minha pequena Andaraí, as professoras do primário eram e ainda são chamadas de tia. Essa professora desenvolvia conosco um trabalho bem envolvente, cheio de dramatizações, trabalhos artísticos e muita música. Uma passagem significativa que hoje, enquanto professora, reconheço ter sido importante a meu amadurecimento no processo de compreensão leitora, ocorreu no trabalho desenvolvido explorando a música *Cidadão do Infinito*, do Padre Zezinho. Com essa música, ela não somente escreveu a letra no quadro, para que a copiássemos em nosso caderno e depois a cantássemos, como havia feito em outras ocasiões. Aqui, nos foi proposto analisar a letra da música, para inferirmos o significado de palavras desconhecidas, até chegarmos à compreensão do seu título. Lembro-me da sua posição no quadro, lendo conosco cada estrofe, nos solicitando a destacar as palavras desconhecidas. E como havia palavras novas naquela música. Também havia palavras conhecidas, empregadas com outro sentido no texto, como o verbo “semear” e algumas expressões a nós desconhecidas, cujos significados nos foram apresentados pela professora. Recordo-me particularmente de uma palavra, que não mais vi seu emprego em nenhum outro contexto – cizânia. A professora nos apresentou seu significado e também o significado de outras palavras que não conseguimos inferir. Ficaram registrados em minha memória os questionamentos reflexivos que nos foram apresentados: que voz foi esta ouvida pelo cidadão do infinito? O que semeia o cidadão do infinito? Lutar por um mundo novo, por um país irmão – que país e que mundo seriam esses? Não sei se possuíamos o amadurecimento para compreender o teor da música, mas a professora nos apresentou o desafio, intermediando todo o processo. Hoje, nestas memórias, analiso ter sido esse o primeiro momento em que me deparei com a realidade da plurissignificação em nossa língua, do jogo semântico, do papel ativo do leitor na construção de sentidos para a compreensão dos textos com que se depara e que se propõe chegar ao entendimento.

Do Ginásio, na exploração dos textos contidos no livro didático de Português, relembro os momentos em que disputávamos a oportunidade de ler oralmente o texto, levantando a mão avidamente quando nos era perguntado quem gostaria de ler. Após as atividades de oralização do texto, seguiam-se perguntas relacionadas à sua compreensão, abordando, ao que me lembro, a localização no texto das informações solicitadas e questões que implicavam na dedução do pensamento do autor, em determinadas passagens. Na quinta e na sexta série, tive contato com as obras *Rosinha Minha Canoa*, *Meu Pé de Laranja Lima*, *Cazuza* e *O menino do dedo verde*. A leitura era feita em casa, com empréstimos dos livros

entre os colegas, pois nem todos tinham condições financeiras para adquiri-los. Ao final da unidade, a professora nos solicitava um resumo, desenvolvido em equipe, em trabalho extraclasse, e avaliava nossa compreensão, através de avaliação escrita. Na oitava série, nos foi proposta a leitura da obra *Banana Brava*. Recordo de ter tido dificuldade em compreendê-la, na minha leitura solitária. Na avaliação, não dei conta de responder às questões. Foi meu primeiro insucesso avaliativo. Não retornei mais a leitura dessa obra.

A leitura de obras literárias no Curso de Magistério quase inexistiu. Só fomos ter contato com a Literatura no terceiro ano, quando a professora, por perceber a lacuna em nossa formação, tentou fazer um apanhado geral dos conteúdos que deveriam ter sido trabalhados no primeiro e segundo ano, para então, a partir da segunda unidade letiva, explorar os períodos literários do Pré-Modernismo e do Modernismo. O contato com obras literárias restringiu-se a leitura, com fins avaliativos, dos livros *Mar Morto* e *Capitães da Areia*.

No capítulo 1 deste memorial, ao narrar minha trajetória de atuação docente, resgatei momentos do trabalho desenvolvido com os alunos, nos segmentos da Educação Básica. Revendo os fatos narrados, constato que, por muitos anos, desenvolvi uma prática preocupada com o ensino de concepções normativas, voltada para o domínio da metalinguagem, centrando o processo de ensino na transmissão de conhecimentos. A ideia de leitura como produto da relação entre leitor e texto, considerando as informações que o leitor traz consigo, configurou-se ao cursar uma das disciplinas da Especialização em Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, sendo reforçada em alguns cursos de que participei posteriormente. Desde então, venho tentando realizar uma prática em sala de aula que dê conta também da linguagem como instrumento de interação, embora constate não terem ocorrido muitos avanços. Grande parte do trabalho que desenvolvo fundamenta-se nas propostas constantes no livro didático, que continua sendo a principal fonte de exploração dos textos. A esses acrescento, em alguns momentos, outros gêneros textuais, que julgo pertinentes aos objetivos pedagógicos traçados na exploração de determinado conteúdo didático, como textos do domínio jornalísticos e do cotidiano, textos verbais e não verbais, como charges, quadrinhos, tirinhas, pinturas, dentre outros.

Muitas vezes, sinto-me insegura, não sabendo mesmo como atuar frente às demandas – como trabalhar os conteúdos gramaticais, que também são necessários aos alunos, sem cair no ensino meramente prescritivo? Como lhes oportunizar o contato com uma diversidade de gêneros textuais? Como contextualizar o ensino? Em que momento escutar o aluno, entender sua realidade para poder propor encaminhamentos necessários a seu crescimento? Como

trabalhar a língua, de fato, numa concepção dialógica e interacional? – Trata-se de questões inquietantes, sobre as quais tenho refletido constantemente.

Paralelamente a essas questões, reflito também sobre a situação angustiante que vivencio no dia-a-dia escolar – situação de escassez de recursos didáticos, de superlotação de alunos no espaço de sala de aula, de ausência de professores no espaço escolar em horário de aula, de indisciplina e desinteresse dos alunos, de tempo escolar muito curto. Administrar tempo, conteúdos, participação em projetos que nos chegam como pacotes prontos abraçados pela escola, planejar e executar ações possíveis em nossa realidade, não têm sido fácil.

E esse contexto de dúvidas, incertezas, de procura de caminhos trouxe também ao Profletras. Aqui, refleti sobre novos possíveis, principalmente frente a uma questão que muito me inquieta – a compreensão leitora. Os estudos teóricos desenvolvidos e a interação com o corpo docente oportunizaram-me perceber que as ações que vinha propondo a meus alunos, especificamente frente às suas dificuldades em darem conta daquilo que lhes era solicitado nas atividades de interpretação textual, não lhes permitiam construir os sentidos do texto. Analiso que até então, não trabalhava a leitura, simplesmente avaliava se os alunos compreendiam ou não o conteúdo. Embora sem intenção, nunca havia assumido a responsabilidade por trabalhar estratégias que propiciassem seu avançar na compreensão.

3.2 Intenções da intervenção

Das percepções hoje possíveis, no entendimento da língua numa concepção dialógica e interacional (KLEIMAN, 1989), e fundamentada nas vivências do Profletras, entendo que ler requer, além da decodificação, processos que envolvem ações de compreender, avaliar e criticar; entendo que no ensino da leitura devem ser consideradas ações sociais, cognitivas e culturais dos sujeitos leitores (COSCARELLI, 2013), implicando num ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e atitudinais. A partir dessas percepções, chego aos meus propósitos na ação interventiva no Profletras, sobre os quais passo então a discorrer.

Um dos pontos fortes que percebo no Mestrado Profissional em Letras diz respeito ao processo de construção do projeto de intervenção. Diferentemente de outros programas de formação, aqui não chegamos com um projeto pronto, planejado sem o conhecimento prévio do grupo alvo das atividades, tampouco sem o conhecimento da realidade dos envolvidos para

estruturação de uma ação interventiva. Neste Programa, enquanto professores atuantes na Educação Básica, somos convidados a nos debruçar sobre nossa realidade de sala de aula, refletir sobre o trabalho que desenvolvemos com a língua, analisando as ações que estagnam ou avançam o processo de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, detectando suas reais necessidades, para, a partir delas, planejar o projeto de ação interventiva. Dessa forma, pautando-me primordialmente nas vivências de sala de aula e nos desafios configurados nessa realidade, na articulação entre teoria e prática, entre realidade e necessidade, também influenciada pelas vivências nas aulas da disciplina *Projetos e Tecnologias Educacionais*, que ofereceu subsídios teóricos e práticos para desenvolvimento do projeto de intervenção, passei a estruturar o projeto *Estratégias leitoras em ambientes digitais*, com foco na compreensão leitora de textos digitais.

Nesta proposta de intervenção, foi possível correlacionar minha intenção à experiência profissional no contexto das tecnologias educacionais, que para mim sempre foi um propósito, e também a alguns dos objetivos do Proletras, quais sejam: (BRASIL. CAPES, 2013)

- o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;
- o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da Internet;
- o desenvolvimento de múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente *on-line* e *off-line*.

Na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, o projeto insere-se na Linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*, que tem por foco estudos que se voltam para o ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual, as práticas de letramento e multimodalidade e a produção de material didático inovador.

Algumas das concepções de leitura que as práticas na escola legitimam e perpetuam são apontadas por Kleiman (2000). Uma das concepções trata a leitura como decodificação, atividade composta de automatismos que em nada modificam a visão de mundo do aluno. Muitas vezes denominada pelos livros didáticos como "interpretação", essa atividade exige apenas que o aluno responda a perguntas sobre informações já expressas no texto. Outra concepção toma a leitura como avaliação, prática que permitiria ao professor avaliar se o aluno está entendendo ou não o texto, muitas vezes reduzida exclusivamente à leitura em voz alta (KLEIMAN, 2000). Essas concepções acabam produzindo grande quantidade de leitores

capazes de decodificar qualquer texto, porém com enormes dificuldades para compreenderem o que leem.

Em meu contexto de sala de aula, como reflexo do trabalho docente desenvolvido nas abordagens com textos, ainda percebo nos alunos o exercício quase exclusivo de localização de informações constantes na superfície textual. A prática de ligações contextuais, necessária quando deparamos com textos que requeiram a ativação de outras habilidades para sua compreensão, é feita com limitação. Frente aos textos de mediana complexidade, verbais e multimodais, muitos alunos apresentam desinteresse, desânimo, até mesmo resistência à leitura interpretativa, quando não preenchem as lacunas de respostas com fragmentos desconexos, retirados do texto base da leitura.

E, em se tratando do texto materializado no suporte virtual, os resultados apresentados, nos trabalhos de pesquisa solicitados, limitam-se, quando muito, à cópia de conteúdos retirados de *sites* da Internet ou à impressão de todo o conteúdo da página virtual acessada, não refletindo uma leitura compreensiva. Hoje, pondero ser esta atitude decorrente da atuação docente, onde praticamente inexistem orientações aos alunos sobre práticas de pesquisa, tanto em suportes impressos quanto em virtuais.

Esta realidade configurada, de dificuldades apresentadas pelos alunos na compreensão de textos de mediana complexidade, verbais e multimodais e a ausência de encaminhamentos didáticos em atividades de pesquisa, que traz como reflexo a ação dos alunos de meramente copiar ou imprimir conteúdos da Internet, me fez perceber a necessidade de trabalhar com os alunos a compreensão leitora no espaço virtual, buscando, inicialmente, entender melhor a relação dos meus alunos com o texto digital, no intuito de refletir e prever algumas estratégias capazes de desenvolver/aprimorar habilidades leitoras específicas que correspondam às características peculiares desse texto.

Hoje, não podemos mais ignorar o fato de que o uso das tecnologias digitais marca presença constante na vida dos nossos alunos, através dos jogos, das comunidades virtuais, dos blogs, das redes sociais e, dentre essas, mais especificamente, o *Facebook*. Para além dos limites institucionais, são praticados letramentos múltiplos e multissemióticos. Aí, convém refletirmos: nossos alunos estão sendo preparados para lidar com os textos do suporte virtual? Esta questão relaciona-se ao processo de letramento digital, que envolve, além da apropriação técnica, também o uso social das práticas de leitura e de escrita que se desenvolve no ciberespaço, que consiste no saber pesquisar, selecionar, utilizar os variados dispositivos disponíveis na WEB, a fim de executar propósitos variados, relacionando-se interativamente,

construindo e compartilhando conhecimentos, transformando, reconstruindo, exercendo autoria.

Sobre os letramentos na WEB, Snyder *apud* Araújo, afirma:

Em um mundo eletronicamente mediado, ser letrado tem a ver com a compreensão de como as diferentes modalidades semióticas são combinadas de forma complexa para criar significado. As pessoas precisam aprender a construir sentido em relação aos sistemas de ícones presentes nas telas de computador – com todas as combinações de signos, símbolos, imagens, palavras e sons. (SNYDER, *apud* ARAÚJO, 2013, p. 95)

Baseando-me na necessidade de aprofundar estudos que fundamentassem a proposta de ação junto aos alunos, direcionei a atenção, inicialmente, para o entendimento da leitura em sua conceituação, avançando posteriormente os estudos para as especificidades da leitura em ambientes digitais.

Freire (2011), ao apresentar reflexões sobre a importância do ato de ler, nos lembra de que leitura é

um processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. (FREIRE, 2011, p. 19-20)

A leitura pode ser entendida como atribuição de sentidos, tanto para a escrita quanto para a oralidade (ORLANDI, 2001). Segundo essa autora, a leitura deve ser trabalhada e não ensinada.

Em Solé (1998, p. 22) a leitura é vista como um “processo de interação entre o leitor e o texto”. Esse conceito, que a própria autora reconhece não ser novo, carrega várias consequências, entre elas: a exigência de um leitor ativo que processa e examina o texto; a existência de um objetivo que guia a leitura e a de que a interpretação dos textos que lemos seja dependente, em grande parte, do objetivo da nossa leitura (SOLÉ, 1998).

As palavras de Freire (2011), Solé (1998) e Orlandi (2001) demonstram a multiplicidade de acepções para a leitura e nos levam ao desafio, no âmbito escolar, de trazermos o texto para o centro de nossas atividades docentes, da vida de nossos alunos, proporcionando atividades leitoras que considerem os leitores que eles já são, com suas

histórias e ideologias, em que o domínio do código escrito é um ponto de partida e o sucesso da leitura dependerá, em parte, dos caminhos traçados por nós, professores.

Aceitando a leitura como um processo, passível de ser trabalhada e não ensinada, como orienta Orlandi (2001), e como atividade que precisa ser orientada, vivenciada e praticada, conforme Solé (1998), acredito que precisamos possibilitar aos nossos alunos a oportunidade de praticarem estratégias leitoras que lhes possibilitem atingir a compreensão, tornando-se assim leitores críticos e livres, com autonomia suficiente para enfrentar os mais diversos textos que são distribuídos e consumidos em nossa sociedade. Vale a observação de que as estratégias leitoras não podem ser vistas como receitas ou técnicas prontas e infalíveis, mas como uma capacidade flexível de representar e solucionar problemas durante nossas ações.

Tendo abordado a leitura em suas várias acepções, detenho-me, agora, nas especificidades da leitura nos ambientes digitais. Como ponto de partida para as reflexões, pauto-me no entendimento de que mudanças nos suportes de leitura podem gerar mudanças nas formas de leitura. A esse respeito, Chartier observa:

Os gestos mudam segundo tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. (CHARTIER, 1998, p. 77)

Sobre o texto configurado em redes digitais, Levy (1996, p. 48) destaca a “desterritorialização do texto, sem fronteiras nítidas e sem interioridade definível”, o que exige do leitor um trabalho de organização, seleção, associação e contextualização de informações.

Soares (2002, p. 150), ao abordar o texto na tela, o hipertexto, ressalta que este “é escrito e é lido de forma multilinear, multisequencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida”. Essas características demarcam diferenças do hipertexto em relação ao texto impresso, que na maioria das vezes é claramente definido, com identificação do começo e fim. Soares (2002, p. 150) considera ainda que “o hipertexto tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado”.

A leitura hipertextual requer um leitor que consiga realizar tarefas múltiplas e manter-se, principalmente, numa leitura contínua, construindo coerência a partir da navegação e leitura realizadas. No ato da leitura digital há uma vastidão de informações de todos os tipos e uma grande facilidade de obtê-las por muitos meios, dentre vídeos, fotos, desenhos, textos, sons, jogos, entre outros. Por esta razão, existe a dificuldade do leitor fixar-se em uma só tarefa/objetivo durante a leitura. No decorrer da investigação, observei que meus alunos não estavam realmente preparados para lidar com as especificidades dos hipertextos digitais. No envolvimento em práticas de consulta na WEB, estavam realizando, quando muito, leituras fragmentadas, descontínuas, sem compreensão ou atribuição de sentidos. Essas observações, oriundas das fases investigativas (descritas nos capítulos 3 e 4), suscitaram algumas indagações. Como preparar o aluno leitor para lidar com os textos digitais? Como ajudar o aluno a guiar-se e manter-se fiel ao trabalho de leitura que possivelmente precise realizar, quando se depara com a gama de recursos disponíveis virtualmente? Essas indagações motivaram o planejamento paulatino de atividades, trabalhadas com os alunos, às quais dedicarei atenção no capítulo 5 deste memorial.

4 AÇÕES ETNOGRÁFICAS – FASE INVESTIGATIVA I

O processo de descobrir requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrihar, uma e outra vez. São necessárias horas e horas para organizar um registro de dados a partir dos dados recolhidos em bruto no campo de investigação. Descobrir desafia o investigador na sua análise, que visa explorar criticamente não só aquela parte do mundo que está a ser estudada, mas o próprio processo de investigação em si mesmo. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 10)

O propósito de trabalhar com a compreensão leitora de textos digitais, já esboçado no projeto em construção, somente se materializaria após contato com o público que participaria da intervenção, neste caso, meus alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II. O retorno dos alunos frente à proposta é o que me daria a certeza de estar ou não caminhando na direção de um objetivo que refletisse uma real necessidade do grupo e que constituísse também um elemento que fizesse parte dos seus interesses, do seu cotidiano.

Assim, num estudo investigativo, de cunho etnográfico, principiei as ações na escola, logo no início do ano letivo de 2014. Já tendo definida a turma em que se daria a intervenção, passei a observar detalhadamente as interações estabelecidas no grupo e os retornos dados às atividades rotineiras propostas em cada aula, registrando os detalhes em meu diário de campo.

A opção pela etnografia deu-se por visualizar nesta vertente metodológica da investigação o rumo para as possibilidades de, estando já inserida nas vivências escolares dos alunos participantes da intervenção, redirecionar meu olhar a esses sujeitos e seu contexto sociocultural, para, a partir das observações e registros, inferir e planejar ações que respeitassem seus saberes e lugares.

De acordo com Pereira e Lima (2010), a etnografia busca compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao seu contexto e a sua cultura. Destacam que a etnografia tem como característica focar o comportamento social do sujeito no seu cenário cotidiano, confiando em dados qualitativos obtidos a partir de observações e interpretações feitas no contexto da totalidade das interações humanas; assim os resultados da pesquisa são interpretados com referência ao grupo ou cenário, conforme as interações no contexto social e cultural e a partir do olhar dos sujeitos participantes da pesquisa.

Conhecer o contexto sociocultural do grupo em estudo constituiu o ponto de partida para o desenvolvimento das atividades. As técnicas de coleta de dados, na fase inicial de

investigação, foram pensadas de forma que uma complementasse a outra, contemplando diversos aspectos e olhares no processo investigativo. Nesse sentido, busquei desenhar descritivamente a articulação e aplicação, na prática investigativa, dos instrumentos questionário estruturado e roda de conversa (a serem descritos neste capítulo). A negociação e o livre consentimento dos alunos, com a devida autorização dos pais (Apêndice A, p.108), visto tratar-se de menores de idade, precederam a aplicação dos instrumentos citados, para que não houvesse nenhum ruído ou constrangimento entre os participantes no processo de realização da investigação e da intervenção.

O *locus* da intervenção foi a Escola Municipal Geraldo Dias de Souza – EMGDS, onde atuo como professora de Português. A referida escola localiza-se no distrito de Humildes, no município de Feira de Santana – Bahia e atende alunos do Ensino Fundamental II, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Essa escola é um desmembramento da Escola Municipal Antonio Brandão de Souza, que, até o ano de 2013, atendia alunos do Ensino Fundamental I e II. Com o desmembramento, cada uma dessas unidades passou a atender clientela de segmentos diferenciados, migrando alunos e professores do Fundamental II, onde me incluo, para a escola recém-construída. A Escola Geraldo Dias de Souza, entregue à comunidade local em 2014, foi construída em um loteamento novo, Agnelo Costa, no distrito de Humildes e quase não tem moradores vizinhos. Nossos alunos vivem, em sua maioria, em povoados circunvizinhos, sendo pequena a parcela dos que vivem na sede do distrito. Alguns já trabalham na economia informal, no contraturno escolar, para complementação da renda familiar, considerada baixa na quase totalidade das famílias dos estudantes da escola.

Considerando a realidade da maioria das escolas públicas municipais de Feira de Santana, principalmente as demais escolas do distrito e povoados circunvizinhos, a Geraldo Dias apresenta um espaço com maiores opções e acomodações para atender até novecentos alunos, o que contribuiu para a grande procura por parte da comunidade escolar em seu primeiro ano de funcionamento. O acesso de pessoas às dependências da escola se dá através do portão frontal, com presença frequente de vigilante, e pelo portão lateral, destinado à entrada de veículos. No pavilhão de aulas, temos dez salas de aula equipadas com mobiliário específico (cadeiras e mesas, armários e quadro branco). Além dos espaços de sala de aula, dispõe de uma ampla área de convivência, onde ficam dispostos os bebedouros, um auditório com capacidade para cento e cinquenta pessoas, uma quadra poliesportiva, um refeitório, uma biblioteca (ainda não equipada com livros), três salas de reuniões (professores, direção e

coordenação), banheiros com acessibilidade, uma sala de recursos multifuncionais para alunos com deficiência (ainda não equipada), um depósito, uma cozinha e uma sala de informática com dez computadores. Por não possuir acesso à Internet, na ocasião da realização das atividades interventivas, providenciei o acesso com recursos próprios, com prévio consentimento da equipe gestora da escola.

Nas ações da primeira semana de aula, incluímos uma oficina de preservação do patrimônio público, planejada e executada pela coordenação e corpo docente da escola. Esta ação foi motivada pela realidade vivenciada na escola anterior, a Antonio Brandão de Souza, que apresentava casos graves de depredação do patrimônio, pelos próprios alunos. Ainda no primeiro trimestre de funcionamento, nossa escola também foi alvo de depredação, sendo danificados bebedouros e portas. Nas salas de aula, nenhuma fechadura existe mais instalada.

Figura 1 – Área de convivência – EMGDS



Fonte: Acervo da autora, 2014.

Figura 2 – Entrada – EMGDS

Fonte: Acervo da autora, 2014.

Na distribuição de disciplinas e carga horária de trabalho, no ano letivo de 2014, coube a mim, no turno matutino, ministrar aulas de Português a duas turmas do 8º ano (8º A e 8º B) e a uma turma do 9º ano (9º B). No vespertino, fiquei responsável pelas aulas de Redação, junto à outra turma do 9º ano (9º D). Meu horário foi organizado pela coordenação de forma que eu pudesse dar continuidade às aulas do mestrado; por isso a concentração maior de turmas no matutino. Não havia trabalhado com nenhuma dessas turmas em anos letivos anteriores. Até então, minha carga horária de trabalho na escola era no vespertino.

A turma que escolhi para desenvolvimento da intervenção foi a do 9ª ano B, do turno matutino. A razão da escolha foi motivada pelo turno e disciplina trabalhada. Não optei por turmas do 8º ano por não ser possível trabalhar com as duas turmas que fiquei com a responsabilidade, pois acredito que esse fato geraria incômodos na turma que ficasse excluída das atividades.

A turma do 9ª ano B era composta por trinta e um alunos. Desses, vinte e nove optaram por participar da pesquisa. Ficamos então com um grupo formado por vinte e nove discentes, com idade predominante de catorze e quinze anos. A média de idade viabilizou a organização de temas e gêneros textuais, considerando que os alunos, em geral, apresentam interesses semelhantes. 96,5% do grupo estudou junto, em anos anteriores, o que reforça o

entrosamento e laços de amizade entre os membros. Este nível de parceria foi frutífero para o desenvolvimento das atividades do projeto.

4.1 Sobre os instrumentos investigativos

4.1.1 Questionário estruturado

Malhotra (2011) considera que o objetivo de um questionário é obter informações dos entrevistados, a partir de um conjunto formal de perguntas. De acordo com o autor, o questionário deve traduzir a informação desejada em um conjunto de questões específicas que os entrevistados tenham condições de responder; precisa motivar e incentivar o entrevistado a se deixar envolver pelo assunto, cooperando e completando a entrevista e um questionário deve sempre minimizar o erro da resposta.

Na tentativa de conhecer as práticas leitoras dos alunos, os suportes e gêneros textuais que circundam sua vida cotidiana, ofereci-lhes um questionário contendo questões relativas a esta intenção (Apêndice B, p.112). A aplicação ocorreu em 14 de maio de 2014. Na sala de aula, no horário da nossa disciplina, entreguei aos alunos o questionário impresso, fornecendo-lhes informações acerca da natureza da atividade e de seus objetivos. Pedi-lhes que, no decorrer da execução da tarefa, se dúvidas surgissem, solicitassem a mim os esclarecimentos necessários. Houve conversas paralelas, com troca de impressões e comparativos. Salientei ao grupo a necessidade de serem fiéis a sua realidade na marcação das respostas.

Os dados obtidos estão representados quantitativamente no Quadro 1 - Experiência dos alunos com leitura e nível de escolaridade da família.

Quadro 1 – Experiências dos alunos com leitura e nível de escolaridade da família.¹

Textos preferidos - Contos – 14 - Poemas – 15 - Reportagens – 7 - Anúncios – 4 - Textos exigidos pela escola – 7 - Nenhum – 1	Assuntos preferidos para leitura - Aventura, ação – 12 - Mistério, suspense – 10 - Amor, relacionamentos – 20 - Esportes – 8 - Celebidades da TV - 6	Suportes de leitura mais usados - Livros – 17 - Jornais – 1 - Revistas – 10 - Internet - 18
Meios mais utilizados para se manter informado - Jornal impresso – 1 - Revistas – 2 - TV – 24 - Rádio – 16 - Internet – 19	Análise dos elementos que acompanham o código escrito na compreensão textual - Analisa – 24 - Não analisa - 5	Grau de compreensão do que lê - Ótimo – 1 - Muito bom – 8 - Bom – 14 - Regular – 5 - Ruim – 1
Frequência de leitura fora da escola - Raramente – 11 - Uma vez por mês – 5 - 2 ou 3 vezes por semana – 5 - Todos os dias - 7	Lazer - TV – 22 - Esporte – 8 - Leitura – 7 - Navegação na Internet – 21 - Lan house – 2 - Outros - Dança – 1 / Passeio – 2	Importância atribuída à leitura - Muita importância – 27 - Pouca importância - 2
Escolaridade do pai - Analfabeto – 1 - Primeiro ao 5º ano – 11 - 6º ao 9º ano – 9 - Ensino médio – 8 - Superior - 0 - Pós-graduação - 0	Escolaridade da mãe - Analfabeto – 5 - Primeiro ao 5º ano – 9 - 6º ao 9º ano – 6 - Ensino médio – 7 - Superior - 2 - Pós-graduação - 0	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário Estruturado: Experiências dos alunos com leitura e nível de escolaridade da família.

Analisando os dados, percebi que, embora os alunos manifestassem claramente seus gostos leitores (gêneros, assuntos, suportes) e reconhecessem a importância da leitura na vida (93,10% consideraram a leitura muito importante), pouco tempo destinavam a esta prática fora da escola. As informações declaradas também revelaram como os alunos autoavaliavam sua compreensão leitora: 79,31% dos alunos consideravam que liam bem ou acima desse

¹ Cabe aqui destacar que o total de opções feitas pelos alunos em determinados itens não confere com o número de alunos da turma, porque alguns optaram por mais de uma alternativa.

nível enquanto 20,69% dos alunos se situavam no nível regular ou ruim. Cabe aqui uma consideração importante – as informações dos alunos não foram em momento algum comprovadas por outros meios, pois esta intervenção não se propôs a acompanhar o aluno ou a observá-lo fora do contexto escolar.

No que se refere aos suportes de leituras, a Internet apareceu com alto índice – 39,13%, seguida pelos livros – 36,95% e revistas – 21,73%. A prioridade nos assuntos da leitura apontou grande predileção por histórias de amor e relacionamentos – 40% do grupo, seguido por narrativas de aventura e ação – 24% e mistério e suspense – 20%. Esses assuntos costumam despertar o interesse do público adolescente, porém, quando explorados na escola, reconheço serem de maneira coadjuvante frente às outras demandas.

A presença da mídia televisiva no cotidiano dos alunos configurou-se em alto índice, tanto como meio de informação – 55,81%, quanto como uma opção de lazer 34,92%. A Internet também se constituiu em recurso tecnológico de muito acesso: 44,18% do grupo a utiliza como meio de informação e 33,33% como opção de lazer. Essas características permitiram-me compreender melhor aquilo que meus alunos vinham expondo em nossa rotina de sala de aula, quando constantemente faziam remissão a informações/conhecimentos advindos da programação da TV e da Internet. Esse foi um parâmetro para seleção dos textos explorados no decorrer das atividades.

Três alunos demonstraram constrangimento em assinalar a opção referente ao nível de instrução dos pais, perguntando-me se precisariam mesmo assinar ou se poderiam deixar em branco. Contabilizando pais e mães, evidenciei maior índice no nível escolar situado do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental (68,96%), havendo também registros de pais analfabetos (20,68%). Relacionando os dados, observei que meus alunos constituíam-se membros de famílias com pouco letramento escolar; percebi então a necessidade ainda maior de desenvolver trabalhos que possibilitassem contatos com variados gêneros, suportes, linguagens, estilos, em variados momentos escolares, tendo em vista obter resultados satisfatórios que contribuíssem para ampliar suas experiências de linguagens e, conseqüentemente, desenvolvimento da autonomia de leitura.

4.1.2 Roda de conversa

De acordo com Mélo et al. (2007), as rodas de conversa priorizam discussões em torno de uma temática (selecionada de acordo com os objetivos da pesquisa) e, no processo dialógico, as pessoas podem apresentar suas elaborações, mesmo contraditórias, sendo que cada pessoa instiga a outra a falar, sendo possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro. Baseando nessas colocações sobre esta metodologia participativa e procurando trabalhar com a reflexão e o diálogo, realizei “nossa roda”, no dia 29 de maio de 2014, numa quinta-feira, turno matutino, no horário de nossa aula de Português. Participaram desse momento vinte e nove alunos, todos os que aceitaram participar da pesquisa, cujos pais assinaram termo de consentimento com a participação do filho e a autorização para divulgação de áudios, fotos, imagens e vídeos (Apêndice A, p. 118). O encontro foi videogravado, tendo todos os participantes conhecimento deste fato, anteriormente por mim explicitado. Ao todo foram 18min43s (dezoito minutos e quarenta e três segundos) de conversa videogravada.

Após o momento rotineiro de acolhimento na sala de aula, nos dirigimos à sala de informática. Escolhi este local por considerar inviável o desenvolvimento da atividade na sala de aula, onde existe a interferência de alunos de outras turmas, que costumam ficar encostados nas amplas janelas de vidro, quando estão sem professor em sua sala de aula. Também para evitar o barulho que chega das salas vizinhas, que poderia prejudicar a qualidade do áudio, dificultando a posterior escuta.

Os alunos estavam entusiasmados em participar da atividade, não somente por se deslocarem do seu espaço habitual de aula, mas também por serem os primeiros a utilizarem a sala de informática, apesar de terem sido por mim informados que não usariam os computadores neste momento.

O grupo se acomodou nas cadeiras que previamente dispus de forma a ficarem em posição de costas a tela dos computadores, que permaneceram desligados durante o encontro. O formato retangular da sala não permitiu a disposição do grupo em círculo, o que seria esperado nesta metodologia, mas acredito que a disposição feita permitiu que visualizássemos todo o grupo. O meu objetivo na roda era fazer levantamento do contexto social, cultural e tecnológico dos alunos, no intuito de prever atividades didáticas coerentes às necessidades e interesses da turma.

Os gestos e as brincadeiras demonstravam a alegria do grupo, antes de iniciarmos a gravação. Na filmagem, utilizei duas câmeras. Assim que liguei os equipamentos e comecei a conversa, senti o constrangimento da quase totalidade do grupo. Os alunos ficaram muito

constrangidos por estarem sendo filmados, o que comprometeu a espontaneidade por mim esperada e o fluir de uma conversa mais acolhedora. Os risos eram fortes, parecendo querer quebrar a timidez. Em alguns trechos, as falas ficaram misturadas a risadas e cochichos, o que dificultou o entendimento. Das partes audíveis, confirmei dados constantes nas fichas de matrícula sobre local em que residiam, na maioria povoados próximos a sede do Distrito. Alguns do grupo falaram com prazer sobre suas participações em grupos de jovens ligados a atividades religiosas e o orgulho de fazerem parte do Grupo de Quadrilha de Humildes, premiado nos festejos juninos de cidades próximas.

O aluno (W), que brincava sempre com o grupo, muitas vezes atrapalhando o desenrolar das aulas, tentou monopolizar a conversa, cortando a participação dos colegas que tentavam comentar o que discutíamos. Precisei intervir, para que a participação do grupo não fosse comprometida. As interferências do aluno (J) também foram sentidas, pois, não tendo conseguido ficar sentado, incomodava os colegas por onde passava.

Conversando sobre passatempos prediletos, os dados já revelados no questionário estruturado foram confirmados, havendo forte presença da TV e da Internet, manifestada nas opiniões como: “ficar na Internet”, “olhar no *Facebook*”, “ver o *YouTube*”, “ir para *lan house*”. No direcionamento da conversa sobre o que mais faziam quando estavam na Internet, a ênfase foi sobre a rede social *Facebook*, ficando quase todo o encontro monopolizado pelas falas do que gostavam de fazer nesse espaço social virtual.

Pelo teor das conversas, pude perceber que a navegação na Internet faz parte do cotidiano do grupo. Acessam em casa, na casa de vizinhos, nas *lan houses* e muitos através do aparelho celular. Em determinado momento, tornou-se perceptível a forma como a aluna (C) navega e se porta frente ao hipertexto *on-line*:

*você clica naquilo? é vírus... não clico nunca na mãozinha... o computador lá de casa ficou CHEio... teve de levar pra consertar*²

Outros alunos também comentaram não acessarem *links* por recearem a contaminação dos computadores por vírus. Neste ponto, refleti sobre a necessidade de trabalhar posteriormente com a turma a leitura hipertextual no ambiente virtual; de refletir com o grupo sobre as características do hipertexto, que se constitui num conjunto de informações textuais combinadas com imagens e sons, organizadas de forma a promover uma leitura (ou navegação) não linear, baseada em indexações e associações de ideias e conceitos, sob a

² Transcrição de fala pautada no modelo adotado no Projeto NURC (Norma Urbana Culta).

forma de *links*. O fato de os alunos não acessarem os *links* pode comprometer a construção do sentido do texto, que emerge não só do processamento dos elementos verbais, mas também do processamento de todas as linguagens envolvidas no ato comunicativo.

Questionei se já haviam tido experiência com computadores e Internet no espaço escolar. Em meio às respostas negativas, percebi algumas meninas conversando sobre uma experiência tida no primário, se comentavam ou não. Pedi para que socializassem com todos, quando revelaram ter sido justamente comigo enquanto professora esta experiência. Surpreendeu-me a revelação, pois não me lembrava do grupo. Em nossa trajetória, lidamos com muitos alunos e a experiência a que as alunas fizeram referência, fez parte de um projeto de inclusão digital, do qual participei como voluntária no ano de 2010. Esta experiência passou então a ter um sentido maior e mais forte para mim. Relataram que aguardavam com ansiedade o encontro que tinham comigo quinzenalmente na escola. Isso me fez refletir como os pequenos gestos, para nós quase imperceptíveis e rotineiros, podem ter uma significação mais longa na vida dos nossos alunos.

Figura 3 – Roda de Conversa



Fonte: Acervo da autora, 2014.

Quando planejei uma roda de conversa nesta proposta de intervenção, tinha ciência de que, na livre discussão por meio de perguntas, surgiriam outras questões. Em nossa roda, não posso dizer que isto tenha ocorrido. O fato de saberem estar sendo filmados quebrou a desenvoltura costumeira, aumentando por sua vez os cochichos paralelos. Muitos se sentiram inibidos, participando pouco, concordando sempre ou chegando até a ficarem calados. Cogitei

a possibilidade de realizar outra roda, sem gravação, ou até mesmo em aplicar outros instrumentos que propiciassem a obtenção dos dados que esperava com esta atividade. Mas, assistindo detalhadamente o conteúdo da gravação e fazendo o registro escrito, percebi que muitos dados emergiram, o que me conduz a acreditar que, mesmo diante do obstáculo, o objetivo de conhecer um pouco mais das características sociais e culturais dos meus alunos tenha sido alcançado.

4.1.3 Observação de navegação na WEB em situação e tempo real

Após ter explorado os instrumentos descritos (questionário e roda de conversa), senti ainda a necessidade de propiciar momento com os alunos na sala de informática para livre navegação, quando teria a oportunidade de observá-los sem, contudo, intervir nas interações por eles estabelecidas. Isso foi feito em 05 de junho de 2014, quando estávamos praticamente encerrando as atividades letivas do semestre, com retorno previsto para o mês de julho, ao findar dos jogos da Copa do Mundo, sediada no Brasil. Houve surpresa diante da proposta, pois os alunos estavam acostumados a sempre “prestarem conta” após alguma atividade.

No dia anterior ao desenvolvimento da atividade, verifiquei as instalações, rede elétrica, configurações dos computadores e o acesso a Internet. Esse procedimento adotei em todos os encontros da intervenção, pois na EMGDS não dispomos de funcionário responsável pela sala de informática, tampouco pela manutenção dos equipamentos tecnológicos.

Dividi a turma em três grupos. Em momentos distintos para cada grupo (a sala de informática só contava com 10 computadores), realizamos a atividade. Coube a cada grupo trinta minutos para acesso e navegação. Enquanto não estavam comigo na sala de informática, os alunos ficavam na sala de aula realizando outra atividade por mim planejada, evitando assim que ficassem dispersos na área, ocasionando perturbações às demais turmas. Com entusiasmo, navegaram pela WEB, solicitando ajuda somente frente a questões técnicas ou dúvidas sobre mecanismos de navegação. Em determinados momentos, movidos pela curiosidade em ver o que os colegas acessavam, alguns alunos deslocaram-se pelo espaço, observando o que exibiam as demais telas, solicitando indicação de *sites*, quando o conteúdo era também do seu interesse. Três alunos optaram por realizar a navegação junto a outros colegas, por compartilharem interesses comuns.

Neste encontro, apesar da verificação prévia dos equipamentos, tivemos problema em dois *mouses*, que não foi resolvido mesmo com a troca das baterias. Esse fato reduziu para oito o número de equipamentos disponíveis. Nas etapas posteriores, reservei os dois notebooks que disponho para serem utilizados pelo grupo, pois qualquer equipamento a menos comprometeria o desenrolar da ação.

O que eles relataram nos instrumentos já aplicados confirmou-se nesta vivência. Os textos digitais fazem parte do seu cotidiano. As frases ouvidas como “curte aí meu *post*”, “dê um *like* no meu perfil”, “olha meu *selfie*” apontam para textos digitais produzidos em redes sociais, das quais demonstraram ser frequentadores ativos. Observei ainda a Internet sendo usada para jogos *on-line* e acesso a vídeos do *YouTube*. Na maior concentração de acesso, a comunidade virtual *Facebook*, realizaram jogos, bate-papo, acesso a perfis de artistas e troca (compartilhamento) de postagens.

A predileção dos alunos pelo *Facebook* foi notória em todos os instrumentos investigativos; contudo, relutei em utilizá-lo como gênero textual no encaminhamento da intervenção, por algumas justificativas. Embora eu reconheça que as tecnologias digitais possam ser usadas produtivamente para encurtar os limites entre dentro e fora da escola, tornando a educação uma ação de tempo integral, sem muita definição de espaço ou tempo, receei “pedagogizar” um espaço de diversão, liberdade, troca, fluidez de relacionamentos. Receei forçar práticas, correndo o risco de distanciar os alunos do “seu” espaço virtual. Não me senti segura para transitar por este caminho, na intenção dos objetivos da proposta de intervenção.

Aproveitei o encontro para criar nosso grupo no *Face* (9º ano B – Matutino), ideia que agradou a todos. Como já possuíam perfis na rede social, pude adicioná-los sem a necessidade prévia de cadastramento. Esta atividade foi frutífera, pois, interagindo posteriormente com os alunos no grupo criado, pude observar com mais precisão suas preferências leitoras na WEB. Foi navegando por seus perfis que conheci a *Fan Page* do *site* de notícias Humildes BK2, compartilhada com o grupo pela Aluna (C). Essa *Fan Page* serviu de referência para que eu pudesse definir o gênero textual a explorar nas atividades interventivas – a webnotícia (notícia veiculada em ambientes da WEB). Considerei justificável, na intervenção, o uso desse gênero do domínio informativo, pois, tendo pensado previamente em explorar temáticas da realidade local, que fossem do interesse dos alunos e que fizessem parte de suas vivências, esse gênero vinha a possibilitar essa exploração.

Figura 4 – Navegação na WEB em tempo real



Fonte: Acervo da autora, 2014.

Figura 5 – Navegação na WEB em tempo real



Fonte: Acervo da autora, 2014.

Da intenção prevista na aplicação dos instrumentos da fase investigativa I, constatei que esses serviram para ratificar os propósitos planejados no projeto, principalmente no suporte selecionado para exploração dos textos. Fazer uso dos textos digitais e explorar estratégias que possibilitem o avançar na compreensão desses textos pode vir a representar uma consonância entre o que se ensina e o que está sendo utilizado para além dos muros e portões da escola, onde o aluno, de fato, precisa estar preparado para atuar com segurança.

5 AÇÕES ETNOGRÁFICAS – FASE INVESTIGATIVA II (ESTRATÉGIAS LEITORAS DE TEXTOS DIGITAIS)

O papel do leitor é importante não só na compreensão do texto mas também no desenvolvimento da habilidade da leitura. A capacidade que temos de refletir sobre o que fazemos pode também nos ajudar a desenvolver estratégias adequadas de leitura. (LEFFA, 1996, p. 45)

Trabalhar na intervenção com estratégias de compreensão de textos digitais, a serem praticadas pelos alunos, visando à expansão da sua competência e autonomia na leitura desses textos, implica, necessariamente, averiguar inicialmente o nível de compreensão dos alunos perante o texto digital. Dessa forma, na etapa que intitulei como Fase Investigativa II, direcionei o olhar a esse aspecto. Demorei a definir como desenvolveria esta intenção. Deparei-me com um entrave no desenvolvimento da proposta: como avaliar a leitura, sendo o ato de ler individual? E como focalizar a compreensão, visto tratar-se de uma atividade cognitiva por excelência?

As leituras até então realizadas, dos autores que fundamentavam a construção do projeto de intervenção, despertaram em mim a consciência de que as atividades que vinha desenvolvendo com os alunos nas aulas de leitura (responder a perguntas específicas, destacar novas palavras e buscar seu significado, apontar passagens significativas e recontar), poderiam não estar avaliando, necessariamente, o nível de compreensão dos alunos perante o texto.

Através de novas pesquisas e leituras, constatei ser necessário entender as “formas de ler dos alunos”, os caminhos por eles percorridos para se apropriarem do texto. Considerei assim oportuna a aplicação de um instrumento que tornasse possível esse entendimento. Em Leffa (1996), vislumbrei uma possibilidade na “análise de protocolos de leitura”. Trata-se de um procedimento de pesquisa usado para fazer o leitor refletir e falar sobre sua própria leitura. Consiste essencialmente numa entrevista feita com o leitor, gravação das respostas dadas e análise detalhada dessas respostas. Na entrevista, o leitor pode ser solicitado a tentar descrever seu próprio processo de leitura em três situações diferentes: durante uma determinada leitura, imediatamente após a leitura de um texto ou segmento, sem solicitação de uma tarefa de leitura. O objetivo, na análise posterior dos dados colhidos, é tentar descrever em detalhes todos os passos tomados pelo leitor na busca da compreensão.

Esse procedimento, a meu ver, tornaria possível o acesso aos processos mentais internos que caracterizam a compreensão do texto, impossível de serem observados externamente. No caso específico da leitura de textos em suportes computacionais, o programa GTK-RecordMyDesktop, para Linux, permitiria a gravação do caminho percorrido pelo leitor no computador, registrando o movimento do cursor do mouse e a fala do leitor durante a gravação. Uma característica do uso de protocolos é estimular o leitor a "pensar em voz alta" sobre suas próprias estratégias de leitura (LEFFA, 1996, p.81). Nesse sentido, o recurso tecnológico da gravação otimizaria a coleta de dados.

Contudo, em minha intervenção, a análise de protocolos de leitura não foi possível. A realização de todo o monitoramento demandaria tempo, em razão da necessidade de fazer coletas individuais, a fim de captar o processo de cada um dos alunos, sem interferência no processo leitor. No caso da minha proposta interventiva, eram vinte e nove alunos participando, numa turma em que atuava como professora. Nos meses de julho e agosto de 2014, a escola Geraldo Dias de Souza, *locus* da pesquisa, passou por problemas na rede elétrica, com solução na primeira quinzena de setembro de 2014. Tal fato impossibilitou o uso dos equipamentos na sala de informática, sem riscos de danos, nesses meses. O prazo para conclusão da intervenção era dezembro de 2014. Esses fatos inviabilizaram a aplicação da técnica de protocolos de leitura no projeto.

Ainda na necessidade de averiguar o nível de compreensão dos alunos perante o texto digital e investigar os tipos de estratégias usadas para facilitar a leitura, refleti numa alternativa que pudesse dar conta da intenção, focalizando a reflexão, análise e registro dos percursos leitores dos alunos.

Nessa intenção, elaborei o instrumento *Questionário Investigativo II - Estratégias adotadas na leitura de notícias digitais* (Apêndice C, p.114), abordando questões relativas aos procedimentos leitores dos alunos antes da leitura, durante o contato com o texto e após a leitura. Propus que os alunos acessassem textos a partir de uma pesquisa em webjornais e revistas *on-line*, na rede social *Facebook* e registrassem os procedimentos no questionário impresso. A temática sugerida para pesquisa foi a proliferação do vírus Chikungunya, na cidade de Feira de Santana, na ocasião bastante discutida na comunidade local e veiculada fortemente na mídia.

Pensei explorar textos a partir do *Facebook* na intenção de motivar os alunos para a proposta, já que essa rede social faz parte de suas vivências, constituindo também uma oportunidade para que os alunos percebessem outras possibilidades de uso do *Facebook*.

O questionário foi aplicado no dia vinte e dois de setembro de 2014. No desenvolvimento da proposta, usamos os espaços físicos da sala de aula e da sala de informática. Antes de nos dirigirmos à sala de informática, conversamos em sala de aula sobre a atividade que desenvolveríamos. Nessa conversa, explicitamos o objetivo da atividade e a temática a ser abordada, estimulando a formulação de hipóteses acerca do conteúdo a ser acessado. Sondei o entendimento do grupo sobre alguns termos com os quais se deparariam na proposta: *site*, *homepage*, *webjornais*, *revistas on-line*, barra de rolagem, editores de texto, *Word*, *Writer*, *dicionário on-line*. Prestei esclarecimentos sobre cada um deles, mesmo havendo relatos, por alguns alunos, de saberem do que se tratava. A turma já estava dividida em três grupos de trabalho. A expectativa de retornar à sala de informática era grande. O último encontro nesse espaço tinha ocorrido em 05 de junho, e, desde lá, nenhuma outra atividade havia sido desenvolvida no espaço, em razão dos problemas apresentados na rede elétrica da escola, que necessitou de revisão geral e reparos, para que os equipamentos pudessem ser usados sem risco de danos.

Na sala de informática, antes de entregar aos alunos o questionário impresso, comentei que faríamos uma pesquisa a partir do *Facebook*, mas que atentassem ao objetivo do encontro, e que posteriormente, havendo disponibilidade de tempo, eles poderiam navegar pela rede com outros propósitos.

O acesso ao *Facebook* ocorreu sem problemas. Meu direcionamento foi necessário somente para localização das revistas *on-line* e *webjornais*. Para nove alunos, o tempo foi insuficiente para desenvolvimento da atividade. Combinei com esses outro momento, no turno vespertino, para conclusão. A maioria considerou o questionário muito extenso.

Os dados revelados a partir do instrumento encontram-se registrados no Quadro 2 – Síntese dos dados relativos às estratégias leitoras de textos digitais.

Quadro 2 – Síntese dos dados relativos às estratégias leitoras de textos digitais

<p>Sobre a leitura na Internet</p> <ul style="list-style-type: none"> - 58,6% consideram a leitura na Internet mais difícil - 38% revelam ter dificuldade em entender os textos da Internet 	<p>Sobre objetivos e hipóteses de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - 41,7% estabelecem objetivos - 31% estabelecem hipóteses
<p>Como lidam com as ferramentas da Interface</p> <ul style="list-style-type: none"> - 58,6% escaneiam toda a <i>homepage</i> - 55,1% leem todo o conteúdo da <i>homepage</i> - 79,3% mantêm-se concentrado na tela - 48,2% leem outros elementos presentes no texto (imagens, gráficos, tabelas, etc) - 89,6% não clicam em <i>links</i> - 10,3% clicam em <i>links</i> com palavras desconhecidas - 13,7% procuram por <i>links</i> parecidos ao tema da pesquisa - 10,3% retornam ao texto de origem, quando acessam <i>links</i> presentes no texto fonte - 13,7% perdem a concentração no retorno. 	<p>Estratégias para entendimento do texto virtual</p> <ul style="list-style-type: none"> - 55,1% realizam leitura em voz alta, quando se deparam com trechos de difícil compreensão. - 44,8% voltam a ler todo o conteúdo, quando se distraem - 41,3% redobram a concentração nos trechos mais complexos. - 6,8% consultam o dicionário - 86,2% relacionam o assunto lido com o que já sabem - 17,2% desistem da leitura frente aos obstáculos
<p>Sobre a pesquisa na rede</p> <ul style="list-style-type: none"> - 24,1% pesquisam a informação em <i>sites</i> diferentes - 75,8% se atêm ao primeiro <i>site</i> acessado - 13,7% fazem nota do conteúdo acessado - 10,3% escrevem o que consideram importante - 89,6% não registram o endereço do <i>site</i> pesquisado 	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário Investigativo II.

Comecei a análise observando os dados acerca da percepção dos alunos frente aos textos veiculados na Internet. O fato de 58,6% considerarem a leitura difícil neste suporte e 38% do grupo ter dificuldade para entender os textos veiculados reforçou a necessidade de observar as estratégias adotadas pelos alunos na leitura desses textos, visto ser nesse suporte a

incidência maior das pesquisas desenvolvidas por nossos estudantes, necessitando, portanto, desenvolverem mecanismos que promovam o avançar em seu processo de compreensão.

As dificuldades registradas perante os textos digitais advêm, na maioria dos dados, pelo fato da Internet possibilitar “outras distrações”, “desviar o foco” e pela “falta de costume”. Outros comentaram que “demora ter que ficar clicando com o mouse”, “ler no computador fica com os olhos cheios d’água”, “não está tudo no mesmo lugar” e “Tem muita coisa pra ver, faz confusão”. Já os que registraram ser mais fácil ler na Internet que no impresso, argumentaram ser mais fácil o acesso às informações e que, “no começo, o texto da Internet pode ser mais difícil, porém, com o tempo se torna igual ao texto impresso, é uma questão de se acostumar”.

Em se tratando da análise de percursos leitores de textos digitais, chamou minha atenção, especialmente, o posicionamento dos alunos em relação ao acesso aos *hiperlinks*, recurso inerente ao texto digital. Este fato já havia sido sinalizado na roda de conversa, se confirmando nestes dados. 89,6% dos alunos revelaram não clicar nos *links* disponibilizados nos textos acessados, e somente 13,7% comentaram procurar, nos textos lidos, por *links* parecidos ao tema da pesquisa. Esse fato permitiu observar que a maior parte do grupo tem dificuldade de transitar de forma não linear pelos textos virtuais. Em comparação ao texto impresso, a leitura virtual revela-se bem mais móvel e flexível, o que faz com que os alunos sintam-se inseguros, fato que os leva a dizer que a leitura na Internet “faz confusão” ou que nela “não está tudo no mesmo lugar”.

O modo como os alunos se colocaram diante do *link* parece ter relação com as práticas de leitura já adquiridas no plano do impresso. Os *hiperlinks* complementam e enriquecem o texto, porém, dão margem a uma acessibilidade ilimitada, que pode levar à dispersão. A falta de acesso a esses recursos, pelos alunos, pode-se configurar como um obstáculo à leitura com princípio-meio-fim, nos moldes em que estão acostumados a realizar no impresso. Também foi possível supor que, por estarem diante de uma atividade no ambiente escolar, o pouco tempo para realizar a tarefa tenha favorecido a visão dos *links* como obstáculos à concretização da proposta. Os resultados acerca deste aspecto evidenciaram que, embora pertencentes à geração da “Era Digital”, meus alunos necessitavam desenvolver outras habilidades para um melhor aproveitamento de conteúdos lidos no ambiente digital.

O fato de 75,8% dos alunos declararem que se atêm ao primeiro *site* acessado parece constituir uma contradição à curiosidade típica adolescente, principalmente em atividades de

navegação no ciberespaço. Talvez esse registro também esteja relacionado ao fato da atividade ter sido realizado com fins escolares, com tempo previsto para conclusão.

58,6% revelaram observar todo o conteúdo da *homepage* antes de clicar nos *links*. Essa observação não implica necessariamente numa leitura palavra por palavra, consoante a leitura de um texto em uma página impressa. Diante do computador, é comum ao leitor realizar o procedimento da escanerização da página que aparece na tela iluminada, descendo a barra de rolagem até o final, para identificação geral do conteúdo. Daí em diante, ao identificar o fato que lhe interessa, realiza toda a leitura ou decide trilhar outros caminhos hipertextuais.

Outro dado analisado, com implicações na compreensão textual, refere-se ao estabelecimento de objetivos e hipóteses para a leitura. Antes de nos dirigirmos à sala de informática para desenvolvimento da atividade, conversamos em sala de aula, e, nessa conversa, comentei com os alunos os objetivos que guiariam a atividade a ser desenvolvida. Também comuniquei a temática do encontro, dando oportunidade aos alunos de fazerem o levantamento de hipóteses acerca do conteúdo a que teriam acesso. No registro dos procedimentos leitores adotados acerca da estipulação de objetivos para a leitura e levantamento de hipóteses sobre o conteúdo do texto, no grupo, 41,7% registraram que estabelecem objetivos, 31% formulam hipóteses, porém, somente 17% verificam ao final a consecução dos objetivos estabelecidos. Os objetivos pretendidos pelo leitor são fatores determinantes tanto na utilização de estratégias responsáveis pela compreensão quanto no controle exercido sobre ela, mesmo que de forma inconsciente, pois “nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela” (SOLÉ, 1998, p.44). Mesmo constatando que parte do grupo já adotava este procedimento, considerei necessário orientar os demais neste sentido.

Os dados obtidos acerca dos procedimentos adotados na realização de pesquisa na Internet permitiram-me constatar a necessidade de também incorporar, nas ações planejadas, momentos específicos para orientação das especificidades dessa pesquisa. 75,8% dos alunos se atêm ao primeiro *site* acessado. 13,7% fazem nota do conteúdo acessado. Somente 10,3% resumem os fatos pesquisados e 89,6% não registram o endereço do *site* onde se realizou a pesquisa. Alguns relatos apontaram a ausência de atitudes que evidenciem um entendimento ou posicionamento dos alunos frente aos conteúdos que pesquisam: “Escrevo quando me servirá para alguma apresentação”, “Se necessário, faço um ‘ctrl c’ e um ‘ctrl v’. (copio e coló)”, “Não, eu tiro um print da tela, salvo partes do texto e imprimo”. Mesmo não tendo

pensado inicialmente abordar orientações de pesquisa na WEB, as vivências de sala de aula já apontavam essa necessidade, pelo retorno dado às atividades de pesquisa solicitadas, quando os alunos somente apresentavam páginas impressas de determinado *site*, ou, quando muito, pequenos trechos copiados em editores de texto, ações que não revelam a existência de compreensão sobre o conteúdo pesquisado. Assim, pensei também propor na intervenção, atividades que possibilitassem aos alunos vivenciarem situações de pesquisa, com oportunidade de esclarecimentos sobre mecanismos de busca e registro, como também com informações acerca da funcionalidade das ferramentas da interface e espaços do suporte virtual.

Os dados obtidos no Instrumento Investigativo II serviram de parâmetro para que eu pudesse pensar em estratégias capazes de promover a compreensão leitora dos alunos, subsidiando, dessa forma, a elaboração da proposta interventiva, sobre a qual passo a discorrer no capítulo que segue.

6 SOBRE A PRÁTICA INTERVENTIVA

A leitura, no contexto escolar, pode ter enfoques variados. Lerner (2002) relaciona alguns propósitos da leitura nas instituições de ensino: ler pelo prazer de ler, sem compromisso com uma atividade necessariamente pedagógica; ler para resolver um problema didático; ler para escrever e para reescrever; ler para buscar informações específicas que serão aplicadas na vida prática; ler para atender a propósitos pessoais; ler para compartilhar com o outro; ler para divertir; ler para reelaborar os romances, os contos, os fatos ou as ideias para além dos limites da realidade; ler para conhecer-se; ler para elaborar antecipações em relação à realidade. Cada um desses propósitos requer uma modalidade de leitura diferente e uma prática pedagógica diferente e adequada. Segundo Kleiman e Moraes (1999), a orientação didática na aula de leitura deve ser planejada a fim de ter os efeitos nos seguintes aspectos: na percepção dos elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto; na ativação de conhecimentos anteriores; na elaboração e verificação de hipóteses que permitam ao estudante perceber outros elementos mais complexos.

Nesta intervenção, propus trabalhar a leitura no objetivo de aprender sobre conteúdos/informações relacionados à vida prática, significando, em primeiro lugar, possibilitar ao aluno poder se guiar num mundo com uma multiplicidade de informação; segundo, possibilitar ao aluno que incorpore ao que ele já traz, também o que diz o texto, para transformar seu próprio conhecimento. Entendo que, da mesma forma que é preciso planejar estratégias específicas para ensinar os alunos a lidarem com as tarefas de leitura dentro de cada disciplina, também é imprescindível ensiná-los a lidarem com a multiplicidade de informações disponibilizadas na Internet, desenvolvendo habilidades para interagirem com os textos digitais de forma a avançarem na compreensão desses textos.

Despertar o interesse dos alunos para a leitura para aprender constitui uma etapa importante do trabalho com a leitura no âmbito escolar. Solé (2009) considera que o fundamental é que os alunos compreendam que, se estão envolvidos em um projeto de construção de conhecimento ou de busca e elaboração de informações, é para cobrir uma necessidade de saber. Por isso, para que o grau de participação nas atividades propostas seja maior, faz-se necessário que os alunos saibam bem o que estão realizando, necessitando que os objetivos da leitura sejam a eles clarificados. Solé (2009) ainda considera ser imprescindível que o leitor encontre sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que

pressupõe a leitura, sendo importante que se conheça o conteúdo e que se sinta motivado para a leitura.

Os estudos teóricos relacionados ao tema da leitura e sobre as especificidades da leitura hipertextual realizei desde o começo das ações do Profletras. O embasamento teórico, aliado às situações práticas, permitiu-me refletir e pensar possibilidades das ações exploradas na prática interventiva.

Na fase de planejamento de ações, muitas dúvidas surgiram, pois, do material obtido para leitura, as situações práticas analisadas pautavam-se mais no suporte impresso e meu olhar na intervenção se direcionava aos textos veiculados no suporte virtual. No processo de busca de referencial para fundamentar-me, encontrei pesquisas desenvolvidas que abordavam as especificidades dos textos virtuais. Mais especificamente na exploração desses textos no contexto educacional, encontrei em Coscarelli (2011, 2013), Ribeiro (2008) e Ribeiro e Novais (2012), pesquisas empíricas que fundamentaram parte do planejamento da minha ação interventiva.

O planejamento das primeiras ações foi povoado de incertezas. Busquei, embora sem êxito, experiências com desenvolvimento e aplicação de estratégias leitoras de textos digitais em contextos de sala de aula na Educação Básica. Embora eu reconheça que toda prática de linguagem e de ensino seja situada, buscava experiências realizadas nesse contexto para analisar a efetividade de resultados.

Tinha que começar e assim pus em prática a primeira ação. A primeira fez deslanchar as ações seguintes, fortalecendo em cada encontro minhas intenções, no retorno dado pelos alunos a cada atividade. Suas respostas, suas dúvidas, suas incertezas e suas indagações apresentadas constituíram-se em pistas que subsidiaram o planejamento, realizado paulatinamente, ao longo da intervenção. O conjunto de ações postas em prática foi organizado numa sequência didática – SD, “Estratégias leitoras em ambientes digitais”, (Apêndice D, p. 119), tendo por objetivo geral, praticar estratégias de compreensão leitora em ambientes digitais, e, dentre os objetivos específicos, desenvolver habilidades leitoras no suporte digital e explorar mecanismos de navegação e de pesquisa na WEB. A elaboração da sequência didática constituiu parte das vivências da disciplina optativa cursada no Profletras – *Produção de Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa*.

Optei trabalhar o gênero textual webnotícia (notícia veiculada no suporte digital). Os textos do gênero notícia vinculam-se à realidade, relatando fatos condicionados ao interesse

do público em geral. Trata-se, pois, de um gênero que se encontra presente em diversas situações que permeiam nosso cotidiano. As notícias são veiculadas em jornais impressos, transmitidas ao vivo pelos meios de telecomunicação e, de forma crescente, divulgadas em meio eletrônico.

Abordar o contexto dos alunos, suas necessidades e conhecimentos que trazem sobre as várias dimensões do cotidiano e da vida torna possível estabelecer aproximações e relações significativas entre a vida extra e intraescolar. Dessa forma, optei por abordar a temática “Saúde”, por fazer parte das vivências cotidianas dos alunos, sendo também explorada nos projetos temáticos das unidades curriculares. Nas ações postas em prática, esta temática se manifestou através das subtemáticas a ela ligadas: “Saúde, Sabor e Sustentabilidade”, “Vírus Chikungunya” e “Outubro Rosa e Novembro Azul”, num conjunto de atividades pensadas no sentido de estimular a problematização da realidade, o levantamento de hipóteses, a análise e a interpretação de dados e a sistematização de conhecimentos. No processo de planejamento das ações, discutia minhas intenções com a coordenação pedagógica da EMGDS e com as colegas professoras, em nossos encontros de área, recebendo, na maioria das vezes, apoio e valiosas contribuições. As ações da subtemática *Saúde, sabor e sustentabilidade* foi integrada ao projeto temático da escola - *Agricultura familiar: garantindo uma alimentação segura, saudável e sustentável*, na IV unidade letiva, por sugestão da coordenadora da escola. Na EMGDS, a cada bimestre nos é apresentado pela coordenação um projeto temático, com ações a serem desenvolvidas pelos professores de cada área do conhecimento. Apesar de a proposta vir pré-formatada, temos a liberdade de discutir as ideias apresentadas e apresentar novos encaminhamentos.

Em minha intervenção, as atividades foram organizadas em cinco etapas, desenvolvidas no período de setembro a novembro de 2014, compreendendo dez encontros, num total de vinte horas/aula³. Minhas aulas na turma do 9º ano B eram divididas em dois dias, quarta-feira e quinta-feira, sendo duas aulas a cada um desses dias. Optei por não mais gravar ou filmar os encontros, por ter constatado, no procedimento investigativo roda de conversa, a quebra da espontaneidade dos alunos e inibição à participação, o que comprometia, conseqüentemente, a obtenção dos dados que subsidiavam a elaboração das propostas de atividade. Como registro do percurso, a cada atividade desenvolvida, pontuava, em meu Diário de Campo, as observações relativas às participações dos alunos. Esse

³ Nos Ensinos Fundamental e Médio, cada aula compreende cinquenta minutos de atividades. Desse modo, são utilizados cinquenta minutos de uma hora para cada aula.

instrumento foi de extrema importância para análise dos registros da proposta interventiva. Nele me ancorou para resgatar as vivências e narrar grande parte da trajetória. Em algumas etapas da intervenção, aos registros do Diário de Campo, foram acrescentadas as próprias informações dos alunos, em seus Diários de Leitura, sobre os quais comentarei mais adiante.

Etapas da intervenção:

Etapa I – Motivação e levantamento prévio acerca do gênero

Etapa II – Pesquisa guiada - “Saúde, sabor e sustentabilidade”

Etapa III – Pesquisa referendada e prática de habilidades leitoras

Etapa IV – Explorando estratégias leitoras

Etapa V – Avaliando: “O que aprendi?”

6.1 Etapa I – Motivação e levantamento prévio acerca do gênero

Este encontro foi realizado no dia 25 de setembro de 2014, no espaço da sala de aula, com duração de duas horas/aula. Planejei este momento na intenção de permitir aos alunos oportunidade de refletirem sobre suas vivências diárias com a leitura e já propor os encaminhamentos iniciais para a abordagem do gênero webnotícia. O grupo já havia trabalhado o gênero notícia, veiculado no suporte impresso, na I unidade letiva, nas aulas de Redação, de forma que agora teriam contato com as especificidades do gênero no suporte virtual.

Comecei o encontro conversando informalmente com os alunos, questionando-os sobre o que para eles era “Leitura” e como esta se encontrava presente em seu cotidiano. Foram apresentadas diversas respostas: “ler livros” (Aluna T), “estudar” (Aluno V), “leitura é bom pra quem sabe tirar proveito” (Aluna R), “todos os lugares que vamos dependemos da leitura” (Aluno R), “forma de buscar a aprendizagem de uma forma mais divertida” (Aluna L). Duas colocações da aluna (P) chamaram minha atenção, pelo fato de contextualizar bem os propósitos no encontro: “através dela podemos obter informações, notícias sobre o mundo dos famosos, cantores, jogadores...”, “hoje em dia muitas pessoas optaram pelos meios de comunicação avançados como celular, notebook, computador, tablet... a leitura ficou um pouco de lado, devemos colocar a leitura sempre em prática”.

Os alunos manifestaram-se livremente e minhas intervenções se processavam somente no encaminhamento da oportunidade aos turnos de fala, para que todos pudessem se manifestar, se assim desejassem. Fui registrando as respostas no quadro, para que posteriormente pudessem refletir sobre suas concepções de leitura.

Após essa conversa, projetei um vídeo⁴ veiculado no *Youtube*, produzido por três acadêmicas, contendo o texto “Ler é o melhor remédio”. Esse texto, base do vídeo, circula na Internet sendo creditado erroneamente a Luís Fernando Veríssimo. Usei o vídeo na intenção de propiciar ao grupo um momento de reflexão sobre os textos que se apresentam em seu cotidiano, enriquecendo assim as colocações já feitas.

Concluída a exibição do vídeo, incentivei os alunos a se manifestarem sobre a presença da leitura em seu dia-a-dia. Comentaram sobre o que haviam pontuado anteriormente ao contato com o vídeo, refletindo sobre suas concepções de leitura. Alguns quiseram acrescentar informações às já registradas no quadro: “ler é ter contato com textos” (Aluna G), “a leitura está presente em toda nossa vida” (Aluna T), “lemos todo tempo sem dar conta disso” (Aluno M).

Após esse momento, iniciei o procedimento de socialização de informações, pelos alunos, acerca do gênero notícia, promovendo diálogo com o grupo a partir das seguintes perguntas:

- Vocês costuma ler, assistir ou ouvir notícias?
- Com que frequência?
- Qual a última notícia lida, assistida ou ouvida?
- Em que lugares as notícias costumam ser veiculadas?
- Você acha que o lugar onde a notícia é veiculada altera sua forma de produção-redação? Por quê?
- Você costuma ler jornais impressos ou na Internet? Qual?

Alguns alunos participaram, expondo suas considerações. No grupo, havia aqueles que se pronunciavam com espontaneidade, mas uma grande parte precisava ser estimulada a contribuir com suas colocações. Em seus relatos, comentaram que o contato com notícias advinha mais da veiculação em jornais televisivos, da audição do programa de rádio local, *Acorda Cidade*, e também do acesso ao *site* desse programa radiofônico. As notícias

⁴ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jjU9j17vTOY>

comentadas giravam em torno de acontecimentos sobre roubos e assassinatos ocorridos na cidade. Na indagação sobre a especificidade na produção da notícia em suportes impresso e virtual, os poucos comentários se restringiram a “na Internet tem mais fotos” (Aluna P), “tem mais notícias” (Aluno M), “é mais rápido” (Aluno W).

Logo após, disponibilizei na mesa do professor alguns exemplares do jornal local *Tribuna Feirense*. Esse jornal dispõe de edições *on-line* e impressa. A versão impressa é publicada semanalmente, nas sextas-feiras, e é exclusiva para assinantes. As edições *on-line* são de acesso gratuito ao público e contempla o noticiário local, com ênfase na fiscalização dos serviços públicos nas áreas de saúde, segurança, educação, transporte, entre outros, além das ações dos políticos locais. Na atividade, propus aos alunos que manuseassem livremente os exemplares do *Tribuna Feirense* e observassem as notícias veiculadas, atentando para as especificidades do formato da notícia na página, diagramação, imagens, letras e o que mais sobressaísse em suas observações. Após o rápido manuseio, comentaram sobre o tamanho das letras das manchetes, sobre a ocorrência de mais de uma notícia nas páginas e sobre as imagens presentes nas notícias observadas.

Minha intenção inicial, nesta proposta de atividade, era também explorar a versão digital do *Tribuna Feirense*, mas, em análises prévias de várias matérias publicadas no *site* desse jornal, constatei que nestas ocorriam somente a transposição do conteúdo da notícia veiculada na versão impressa, o que tornava inviável os propósitos da atividade em questão, tendo em vista a necessidade de instigar a percepção dos alunos para as especificidades das notícias, quando veiculadas em ambientes digitais.

Na ocasião de planejamento das atividades, fiz buscas na Internet para localizar webnotícias que atendessem ao propósito de exploração das especificidades do texto digital. Buscava encontrar algo que harmonizasse temática de possível interesse do grupo, contemplando também as marcas características dos textos digitais; por isso, selecionei a webnotícia “Treinos funcionais e atividades combinadas ajudam a perder peso”⁵, veiculada no G1, portal de notícias brasileiro mantido pela Globo.com e sob a orientação da Central Globo de Jornalismo. Esse portal disponibiliza o conteúdo de jornalismo das diversas empresas do Grupo Globo - Rede Globo, Globo News, Rádios Globo e CBN, Jornais O Globo e Diário de São Paulo, Revistas Época e Globo Rural, entre outras – além de reportagens próprias em formato de texto,

⁵ Webnotícia disponível no endereço <<http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2014/07/treinos-funcionais-e-atividades-combinadas-ajudam-perder-peso.html>>.

fotos, áudio e vídeo. As redes afiliadas ao Grupo Globo estão integradas ao *website*; no estado da Bahia, a Rede Bahia é a responsável por disponibilizar as notícias do estado no portal.

Após o contato dos alunos com exemplares de jornais impressos e comentários sobre as características observadas, apresentei então ao grupo, via projetor multimídia, a webnotícia intitulada “Treinos funcionais e atividades combinadas ajudam a perder peso”. Já havia observado, nas vivências de sala de aula e nas conversas dos grupos, o interesse por estarem com o “corpo em forma”. Considerei ser interessante para a turma analisar as especificidades dos textos digitais explorando esta temática. O conteúdo desta webnotícia prevê um público específico: jovens que buscam a prática de exercício físico para perda de calorias. Implícito em seu conteúdo está o estímulo à prática esportiva como forma de adequação aos padrões de beleza corporal, cultuados na sociedade vigente. A ideologia presente no conteúdo veiculado seria uma questão para se trabalhar com o grupo, porém, não tive na ocasião esta percepção. Não propiciei aos alunos o exercício da criticidade leitora, que poderia ter sido vinculado aos propósitos da intervenção.

Ao explorar a webnotícia, tinha em mente que os alunos observassem a ocorrência de marcas que caracterizassem os textos digitais e analisassem a influência de outros elementos presentes na tela que pudessem ou não interferir no processo leitor. Nogueira e Mallmann (2013), em estudo acerca das características do jornalismo *on-line* em portais de notícias, abordam as características do jornalismo realizado para a Internet, como: multimidialidade e convergência, interatividade, hipertextualidade, customização do conteúdo e personalização, memória e instantaneidade. Utilizei, no encaminhamento desta atividade alguns elementos dessa caracterização, por constatar traços que convergem para análise das características das notícias no suporte digital.

Sobre a multimidialidade e convergência, graças ao fato de a WEB aceitar conteúdos em diferentes formatos como texto, áudio e vídeo, ela possibilita, através da digitalização da informação, sua circulação em diferentes plataformas e suportes, agregando e complementando o conteúdo informativo. Esta característica se faz presente na webnotícia explorada, quando o conteúdo é complementado com a agregação de quatro vídeos e uma foto.

Figura 6 – Webnotícia: “Treinos funcionais e atividades combinadas ajudam a perder peso”

25/07/2014 10h09 - Atualizado em 25/07/2014 13h14

Treinos funcionais e atividades combinadas ajudam a perder peso

Mais difícil que começar um exercício físico é mantê-lo regularmente. Bem Estar Global, direto de Fortaleza, dá dicas de atividades e danças.

Do G1, em São Paulo

Tweetar 102

Recomendar 353



Começar um exercício físico pode não ser tão difícil quanto mantê-lo regularmente.

Fonte: Portal de Notícias G1.

A interatividade, enquanto característica do jornalismo praticado em redes digitais, refere-se ao relacionamento que o leitor tem com os veículos de comunicação, podendo acontecer de diversas maneiras: pela troca de *e-mails* entre leitores e jornalistas, através da disponibilização da opinião dos leitores, como é feito em *sites* que abrigam fóruns de discussões, através de *chats* com jornalistas, etc. Apesar de não conter espaço para postagem de comentário pelo leitor/espectador, o portal dispõe de outros mecanismos para interação, como a seção “Entre em contato”, que direciona o leitor a uma página do portal onde podem ser registrados elogios, críticas e sugestões, bem como tirar dúvidas acerca do conteúdo acessado. Também como recurso interativo, apresenta canais para compartilhamento do conteúdo com um amigo e a possibilidade de compartilhamento nas redes sociais *Facebook* e *Twitter*.

Figura 7 – Webnotícia: “Treinos funcionais e atividades combinadas ajudam a perder peso”

veja também



Com apoio do marido, moradora de Búzios emagrece e vence depressão

19/07/2014



Conheça os diferentes tipos de acne e seus tratamentos

18/07/2014

Quer dicas para ter uma pele de bebê? Mandê perguntas

Bem Estar desta sexta-feira (18) mostra como cuidar bem da pele. Dermatologista Márcia Purceli e pediatra Ana Escobar estarão no estúdio.

18/07/2014



Confira dicas de exercícios que ajudam a trabalhar força e equilíbrio

17/07/2014



Link



Fonte: Portal de Notícias G1.

A não existência de espaço para postagem de comentários do leitor/espectador acerca do conteúdo veiculado constitui uma limitação no portal. A leitura do conteúdo, acrescido dos comentários sobre ela (podendo ser pontos de vista diferentes e críticos em relação ao conteúdo), poderia gerar sentidos diferentes daqueles construídos sem a leitura dos comentários.

Na característica da hipertextualidade, destaca-se a possibilidade de dar novos caminhos e significados ao texto sem, contudo, isolar ou fragmentar seu sentido, interligando textos por conexões de palavras, páginas, fotografias, imagens, gráficos, sequências sonoras etc. Na webnotícia, o *hiperlink* apresenta-se na palavra “Bem-estar”, tendo a função de remeter o leitor à *homepage* do *site*, que disponibiliza as últimas informações veiculadas, que podem ou não ter relação com o conteúdo acessado pelo leitor. Outros *hiperlinks* também constam no espaço, sobressaindo, pela disposição na parte central da página, os da seção “Saiba Mais”, que possibilita ao leitor o acesso a três informações adicionais sobre benefícios da prática de exercícios físicos, ocorrendo aqui relação direta com o conteúdo acessado pelo leitor.

Figura 8 – Webnotícia: “Treinos funcionais e atividades combinadas ajudam a perder peso”

Começar um exercício físico pode não ser tão difícil quanto mantê-lo regularmente. Isso porque os resultados muitas vezes demoram a aparecer, e muita gente acaba desistindo pelo caminho. No inverno, a situação costuma piorar, pois o frio e a preguiça podem desestimular ainda mais. Mas, para deixar o desânimo de lado, o **Bem Estar** desta sexta-feira (25) foi especial, com Fernando Rocha, diretor da Praia do Futuro, em Fortaleza. No local, a população também pôde ver como estava a pressão, fazer teste de diabetes e HIV, entre outros serviços.

saiba mais

Confira dicas de exercícios que ajudam a trabalhar força e equilíbrio

Com apoio do marido, moradora de Buzios emagrece e vence depressão

Chat: Médico do esporte tira dúvidas sobre exercício aeróbico e musculação

Segundo o médico do esporte Gustavo Magliocco, há vários exercícios que podem ajudar uma pessoa a queimar gordura corporal e emagrecer – de forma divertida e gostosa. Alguns exemplos são: treinamento funcional, atividades combinadas, cross fit, danças como zumba e outros ritmos bem acelerados.

Além dessas opções, há a chamada aula “hiit” (High Intensity Interval Training), um treinamento bastante dinâmico que acelera o

metabolismo, trabalha a força e ainda o ganho de massa magra com a melhoria do condicionamento cardiovascular. Ela tem picos de aceleração dos batimentos cardíacos e um maior gasto calórico em menos tempo. O ideal é alternar as cargas e os intervalos.



De acordo com Magliocco, qualquer exercício físico demanda mais energia para os músculos. Mesmo em atividades curtas, desde que elas sejam intensas, é possível ter um gasto energético de 5% a 20% maior ao longo do dia, mesmo quando a pessoa já estiver em repouso.

Em Fortaleza, ao lado de Fernando Rocha, esteve a educadora física Shirliane Steizer, que deu dicas de exercícios para fortalecer os músculos e queimar muitas calorias.

Fonte: Portal de Notícias G1.

De acordo com Nogueira e Mallmann (2013), a memória representa, nas características do jornalismo para a Internet, a possibilidade de disponibilizar aos usuários o acesso a um número imenso de arquivos, de forma mais viável técnica e economicamente. O portal G1 disponibiliza, através do campo “Busca”, o acesso a matérias já publicadas, aqui havendo a necessidade da habilidade do leitor em conhecer mecanismos de filtragem de palavras-chave, para localização da notícia pretendida.

A instantaneidade do jornalismo feito na WEB permite ao leitor acompanhar notícias quase que em tempo real. Geralmente, os webjornais trazem o conteúdo publicado em seções com o nome “Últimas notícias”. Mesmo que trate do mesmo assunto, a cada nova informação, uma matéria nova é gerada. No espaço da webnotícia analisada, no bloco lateral da página, são disponibilizados *links* para acesso às últimas notícias divulgadas no portal, com atualização frequente, havendo sinalização do horário de cada postagem.

Os elementos presentes na reportagem, correlatos às características descritas, foram por mim apontados ao grupo. Ao navegar pelo portal, exibindo as telas, chamei a atenção do grupo para os seguintes aspectos: as várias linguagens presentes na composição da webnotícia (vídeos, fotos e texto escrito); os *links* para acesso a outros espaços virtuais de interação (contato com equipe do portal e canais de compartilhamento com redes sociais); os *links* de acesso às informações adicionais sobre o conteúdo explorado; os mecanismos de busca e acesso a diferentes informações veiculadas e os *links* para acesso às informações atualizadas quase que em tempo real. Tinha em mente que os alunos observassem por si a ocorrência dessas marcas caracterizadoras de textos jornalísticos digitais, entretanto, a curiosidade em “ver logo” os vídeos disponibilizados fez com que a atenção a outros elementos presentes ficasse em segundo plano.

O tempo planejado para desenvolvimento do encontro não foi suficiente. Precisei avançar um pouco na aula, adentrando no horário de outra colega professora, com seu consentimento. A socialização de impressões sobre as atividades desenvolvidas só pôde ser realizada no dia seguinte, 26 de setembro de 2015, quando estive com a turma repondo carga horária minha em débito, cobrindo a ausência de professor que havia sinalizado anteriormente à coordenação o não comparecimento. Na socialização, os alunos puderam refletir sobre o que aprenderam no encontro, tecendo comentários oralmente. Quando questionados sobre a percepção de similaridades e divergências das notícias nos suportes impresso e digital, os alunos comentaram ter percebido que o texto digital é mais “atrativo”, pelo fato de dispor de mais recursos. Aqui percebi que se referiam a multimídia comum no texto digital. Pontuaram também sobre o acesso a outras informações, que pode ser mais rápido para o leitor, bastando clicar nos hiperlinks, não tendo que “folhear páginas grandes de jornal”, como acontece no impresso. Sendo instigados a se manifestarem sobre a disposição do conteúdo do texto na página e na tela, os comentários feitos evidenciaram que nas percepções foram identificadas muitas similaridades. Tanto um quanto o outro davam acesso a mais de uma notícia. A parte central em ambos era dedicada à notícia principal, sendo as colunas laterais direcionadas a outros fatos/notícias, relacionadas ou não ao conteúdo da notícia principal. Perceberam relação entre texto e imagens nos dois suportes. As letras grandes identificavam a manchete, sendo o subtítulo demarcado em letras com efeito negrito. A diagramação facilitava o leitor se situar, em um só golpe de vista, acerca do conteúdo veiculado. Quanto à navegabilidade, os alunos apontaram as diferenças, comentando a necessidade de “ficar descendo” e “clitando” para poder se inteirar do conteúdo da notícia digital (evento ocorrido

em Fortaleza, ligado a um programa televisivo, abordando a prática de atividades físicas, com exposição de opinião de especialista na área), ao passo que, no impresso, todo o conteúdo foi visualizado em uma única página, “numa leitura corrida”.

Analisando as impressões socializadas pelos alunos, acredito que minha intenção de promover a percepção dos alunos acerca das características inerentes ao texto digital tenha sido em parte alcançada. Esta percepção era necessária para o desenvolvimento das ações seguintes, quando os alunos estariam lidando de fato com a compreensão das notícias digitais.

6.2 Etapa II – Pesquisa guiada – “saúde, sabor e sustentabilidade”

Para as atividades da Etapa II, dediquei o espaço de tempo de quatro horas/aula, divididas em dois encontros, ocorridos nos dias 08 e 09 de outubro de 2014. Tais atividades foram pensadas a partir da necessidade constatada no período investigativo, quando na aplicação do Instrumento II, pude ratificar a necessidade já apontada nas práticas de sala de aula com os alunos a respeito das atividades de pesquisa. Até então, as propostas oferecidas e os retornos obtidos evidenciavam que os alunos precisavam vivenciar situações de pesquisa guiada, com oportunidade de esclarecimentos sobre mecanismos de busca e registro, como também com informações acerca da funcionalidade das ferramentas da interface e espaços do suporte virtual, analisando as implicações na adoção de determinadas estratégias para compreensão do conteúdo acessado e lido. Dessa forma, as ações foram encaminhadas para que os alunos desenvolvessem pesquisa na Internet a partir do acesso a *sites* de busca, tomando conhecimento e assimilando ações específicas das atividades de pesquisa no ambiente virtual.

O primeiro momento da etapa foi realizado em sala de aula, no dia 08 de outubro de 2014. Inicialmente, comentei com o grupo que desenvolveríamos a atividade na sala de informática e explicitiei seus objetivos. A informação que nos deslocaríamos para a sala de informática causou rebuliço no grupo; queriam ir imediatamente. Foi difícil retomar a concentração. Após várias tentativas, pedindo a atenção, consegui continuar. Comentei sobre a temática da atividade – “Saúde, sabor e sustentabilidade”. Na conversa que se seguiu, os instiguei a manifestarem seus conhecimentos prévios e a comentarem sobre as possíveis inferências acerca do conteúdo que seria explorado. Neste período, toda a escola estava envolvida num projeto intitulado “Agricultura familiar: garantindo uma alimentação segura,

saudável e sustentável”, com reflexões sobre preservação do solo, cultivo orgânico, consumo sustentável, alimentação saudável, entre outros tópicos transversais. Em conversa prévia com a coordenação da escola, constatei que o grupo não havia desenvolvido atividade de pesquisa sobre a temática, de modo que considerei oportuno atrelar as intenções da intervenção aos propósitos do projeto em desenvolvimento.

Na conversa do primeiro momento da atividade, os alunos comentaram sobre os conteúdos que vinham discutindo em sala de aula com os professores de Redação e Ciências. Falaram sobre hábitos saudáveis na alimentação, técnicas de preparo do solo, perigo de agrotóxicos, sobre o cultivo de hortaliças, verduras e frutas desenvolvido pelas famílias no Distrito e sobre o destino desta produção. Após esses comentários, perguntei-lhes sobre o que tinham em mente sobre a pesquisa que desenvolveríamos. Somente dois alunos comentaram que seria uma “pesquisa sobre alimentação e saúde”. Neste momento, os alunos estavam dispersos e o primeiro grupo já se articulava para a saída do espaço da sala de aula.

Após o momento em sala de aula, me dirigi com parte do grupo (10 alunos, do total de 29 que compunha o grupo participante do projeto) à sala de informática. Adotei, no período de desenvolvimento da ação interventiva, a dinâmica de divisão da turma em três grupos, que se revezavam no uso da sala de informática, uma vez que neste espaço só dispúnhamos de 10 computadores. Conteí, no período de desenvolvimento das atividades, com a valiosa ajuda da coordenadora da escola, que ficava com os demais alunos da turma na sala de aula, aplicando atividades por mim planejadas, enquanto eu me encontrava com parte do grupo em outro espaço. Conteí também com a compreensão dos colegas professores, que colaborativamente, liberavam os alunos no período de suas aulas, quando necessitava da presença deles na sala de informática. Considero ter sido muito produtiva a socialização que fiz do projeto de pesquisa junto à equipe gestora e pedagógica da escola, na Jornada Pedagógica ocorrida no mês de fevereiro, pois, foi a partir desta socialização que pude contar com o apoio dos colegas para a minha intenção.

Este era nosso terceiro momento na sala de informática usando efetivamente os computadores. Como nos outros momentos, os alunos chegaram ávidos por ligarem os equipamentos. Até o desenvolvimento das atividades do projeto de intervenção, os computadores da escola não haviam sido usados pelos alunos em atividades didáticas. A escola tinha sido entregue à comunidade no ano em curso, cheia de pendências administrativas a serem resolvidas, carecendo de verbas para os reparos necessários, entre os quais a estrutura elétrica da sala de informática, substituição de mouses e teclados e

disponibilização de acesso à Internet. Com muito empenho, contando com o apoio da direção da escola, consegui deixar a sala de informática propícia ao uso no findar do mês de maio. Por esta razão, os alunos da escola não possuíam a rotina de uso deste espaço, apesar de estarem sempre questionando quando se efetivaria, e o corpo docente ainda não incluía, em suas propostas, atividades utilizando os recursos da informática e da Internet.

Orientei os alunos, após se acomodarem individualmente diante de cada equipamento, que utilizassem sempre o mesmo computador nos encontros, pela necessidade de salvarem as atividades que seriam desenvolvidas na pasta por mim já criada, em cada computador, a ser renomeada posteriormente, por cada aluno, com sua respectiva identificação. Em nossa sala de informática, não dispomos de um “*hub switch*” para interligar os computadores em rede, o que facilitaria o salvamento dos arquivos pelos alunos, sem a necessidade de se acomodarem sempre no mesmo local na sala de informática. Na ocasião da realização da intervenção, não pensei na possibilidade de salvar os arquivos na nuvem, o que resolveria a falta da interconectividade entre as máquinas, constituindo também uma oportunidade de praticar com os alunos a funcionalidade de uma tecnologia facilitadora no desenvolvimento dos trabalhos escolares.

Retomar a atenção dos alunos após terem ligado os computadores não foi fácil. Assim que ligaram os equipamentos, a maior parte do grupo se ocupou de vasculhar os jogos instalados e acessar a Internet. Conversavam muito, comentando sobre as redes sociais e os *sites* de jogos que gostavam de acessar. Após vários pedidos, pois precisava trabalhar com o grupo algumas informações básicas necessárias à pesquisa na rede, consegui a atenção. Comentei que tínhamos um objetivo no encontro e que, após a execução das tarefas, poderiam navegar pela rede com outros propósitos.

Utilizando o projetor multimídia, expus na tela meu acesso a Internet, para que o grupo pudesse acompanhar as explicações iniciais acerca de ícones e botões utilizados na navegação. A maioria do grupo tinha familiaridade com os computadores, mas precisava estender as informações a todos. Assim, na navegação, fui demonstrando a localização dos ícones dos navegadores de acesso à Internet, a localização da barra de endereço e as funções dos botões voltar e avançar. Exemplifiquei alguns *sites* de busca (Google, Uol, Aonde, Giga busca, Achei e Altavista) e optei pelo uso do Google para demonstração de uma pesquisa. Alguns alunos comentaram que já usavam o Google para desenvolver pesquisas e que desconheciam a existência de outros *sites* de busca. Ao digitar o endereço para acesso ao *site* Google, os alunos também executaram o procedimento em seus computadores. Quando todos

conseguiram acessar o *site*, continuei com a explanação, solicitando aos alunos que comentassem seus hábitos nas atividades de pesquisa, à proporção que apresentava os procedimentos. Chamei a atenção para a área de digitação de conteúdo, destacando a necessidade de uso de filtros de conteúdos e de palavras-chave. Além disso, destaquei a necessidade de depuração dos *sites* sugeridos no resultado da busca, orientando os alunos a acessarem aqueles cujos enunciados tivessem correlação ao propósito da pesquisa. Este foi o momento em que obtive maior atenção do grupo. Houve interesse pelas informações relacionadas aos recursos que permitem chegar às fontes de informação disponíveis na rede mundial de computadores. Alguns comentários feitos pelos alunos durante a explanação: “costumo digitar o nome do assunto”, “coloco o que pede a pesquisa, como anotei no caderno”, “coloco o título”, “quando sai o resultado, clico no que aparece primeiro”, “clico na informação e depois imprimo”. Pelos comentários dos que se pronunciaram, ficou evidente que parte do grupo não atentava para uso de palavras-chave, tampouco para a depuração do resultado da busca ao proceder suas pesquisas na Internet.

Quando desenvolvemos pesquisa na rede, é necessário peneirar os resultados. No *site* de pesquisa Google, uma das maneiras é pesquisar primeiro apenas em páginas do Brasil, estratégia que permite que o universo da busca reduza em percentual elevado. Não usando o “e”, a probabilidade de redução é ainda maior. Abordei algumas informações descritas no *site* da revista *Nova Escola on-line*, versão eletrônica reduzida da revista impressa *Nova Escola*, publicada pela Editora Abril. A *Nova Escola* disponibiliza ao público leitor experiências de pesquisadores e de professores em exercício. Suas reportagens costumam apresentar interessantes sugestões para o trabalho em sala de aula ou para o aperfeiçoamento dos professores. Desde o ano de 2.000, acompanho as publicações dessa revista. Na minha proposta, considerei oportuno utilizar as informações trazidas na reportagem “Como fazer uma boa busca na internet”, publicada em abril de 2014. Exemplifiquei as informações trazidas na reportagem através do tema proposto aos alunos na atividade: “Saúde, sabor e sustentabilidade”.

Figura 9 – Reportagem: “Como fazer uma boa busca na Internet”

Como fazer uma boa busca na internet

Conhecendo o funcionamento e os macetes dos sites de busca, você navega pela rede com mais precisão e pode ensinar os alunos a peneirar as informações

Quando você vai fazer uma pesquisa na biblioteca, tem na cabeça um tema e muitas perguntas. Para responder a todas elas, começa procurando uma boa bibliografia. Na internet é mais ou menos a mesma coisa. O que muda é a maneira de encontrar o que você precisa. Se não há livros numerados nas prateleiras, organizados por assunto ou autor, o jeito é saber como chegar às fontes de informação disponíveis na rede mundial de computadores. O canal são os diversos sites de busca grátis. Para usá-los bem, é preciso conhecer alguns recursos.

Se você quer encontrar resenhas de grandes romances brasileiros, por exemplo, não adianta pesquisar por romances. Além de o resultado ser amplo demais - retornam mais de 1,5 milhão de páginas -, a maioria dos sites é em inglês e muito deles têm mais relação com amor e sexo do que com Dom Casmurro, de Machado de Assis. É necessário peneirar os resultados. Primeiro, pesquisar apenas em páginas do Brasil. Só com essa estratégia, o universo da busca cai para 115 mil. Dá para ir além. Digitando romances Brasil resenhas (não é necessário usar "e"), a seleção fica em 3 mil páginas e já é possível encontrar bons textos.

Sinais que indicam o caminho

Fonte: Revista Nova Escola.⁶

Sobre depuração na pesquisa, abordei os sinais abaixo:

Aspas (" ") Ao colocar o nome todo entre aspas, o mecanismo de pesquisa percorre a rede atrás de documentos que apresentem apenas as palavras contidas. Ex. “Saúde, sabor e sustentabilidade” – o resultado da busca apresenta aproximadamente 872 resultados ao passo que na busca sem o uso das aspas tem-se o resultado de aproximadamente 487.000 resultados.

Subtração (-) Se o objetivo é encontrar dados sobre “Saúde, sabor e sustentabilidade” apenas na relação com a “Alimentação”, utilizando o sinal de subtração (-), entrando no Google (www.google.com.br) com o nome completo entre aspas, o resultado traz 872 páginas.

Adição (+) É possível refinar ainda mais a busca, usando o sinal de adição (+). Ao digitar "Saúde, sabor e sustentabilidade" -alimentação+saudável, somente 65 páginas são encontradas.

A reportagem “Como fazer uma boa busca na internet” apresenta também a opinião do professor Nelson Pretto, docente titular da Faculdade de Educação da UFBA, e do especialista Thiago Rodriguez, gerente de marketing do *site* BuscaPé, a respeito da pesquisa na rede. Na

⁶ Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/como-fazer-boa-busca-internet-423567.shtml>. Acesso em agosto/2014.

análise do resultado da busca, baseei minhas colocações ao grupo nas informações disponibilizadas por esses profissionais na reportagem citada. Sobre os critérios que fazem com que uma página apareça com maior preponderância em relação a outras, o professor Nelson Pretto pondera: "Nem sempre o primeiro endereço indicado é o mais interessante". Para a exibição, as ferramentas de busca vasculham a WEB em segundos e trazem a informação mais relevante segundo normas próprias. "Entre os mais de 100 critérios com pesos e análises diferentes, estão o número de vezes que cada link já foi clicado por outros internautas e a ocorrência da palavra no nome da página", explica o especialista Thiago Rodriguez, que observa também haver fatores comerciais envolvidos: "A maioria dos buscadores cobra para que um *site* apareça entre os primeiros dez resultados em casos de pesquisa por determinadas palavras".

É bastante comum encontrar, na Internet, empresas de marketing digital que oferecem serviços de otimização de *sites* para mecanismos de busca, objetivando posicionar o *site* do cliente entre os primeiros da busca natural. Todo *site* de busca tem um vasto banco de dados que serve de base para as pesquisas na rede pelos programas chamados “robôs” ou “aranhas”, os quais varrem a Internet e gravam o texto de todos os *sites* que encontram, em um ritmo de algumas centenas de páginas por segundo. O programa de busca guarda as informações da posição de cada palavra nos *sites* varridos e o tamanho em que ela aparece, pois esse é um dos critérios para ranqueamento das pesquisas. Outro fator que muito influi é a quantidade de *links* que apontam para o *site*. O fato do *link* que leva à página dar uma informação extra que complemente a informação buscada também influi no ranqueamento das buscas. As empresas de marketing trabalham com essas informações, aliadas a muitas outras, para garantir o posicionamento dos *sites* entre os primeiros listados nas buscas. Trata-se, pois, de propaganda, o que nos leva a refletir com os alunos a necessidade de continuamente visitarem outros espaços virtuais em suas pesquisas, não se atendo aos primeiros listados, que podem ou não conter as informações que desejam encontrar.

Outros critérios devem ser observados no processo de busca. A data de publicação da página é um dado importante, se a procura for por notícias, pois há risco de os *sites* exibirem informações desatualizadas. Sobre a credibilidade dos conteúdos, observando o endereço da página, é possível ter uma ideia a esse respeito. As extensões .gov (governamentais), .org (instituições sem fins lucrativos) e .edu (universidades fora do Brasil) são mais indicadas. A extensão .com, que é a mais comum, abriga de tudo - muita bobagem, mas também *sites* de jornais e revistas. A respeito do jeito de pesquisar, o recomendado é que se acesse, dentre os

links constantes no resultado da busca, no mínimo, três espaços virtuais. Recomenda-se também que um único tema seja pesquisado de diferentes maneiras, como "Saúde, sabor e sustentabilidade" +notícias ou "Saúde, sabor e sustentabilidade" +blogs. Os resultados apontam para textos de natureza diversa.

Explicitei a forma de acesso aos conteúdos listados na busca, através do clique nos *links* e do uso da barra de rolagem para acesso a todo o conteúdo disposto em uma *homepage*.

Alguns alunos acompanharam as ações, executando em seus computadores os mesmos comandos que eu vinha fazendo, em exibição na tela. Outros optaram em somente acompanhar, comentando com os colegas vizinhos algumas impressões. Havia pedido aos alunos que manifestassem suas dúvidas no decorrer da exposição; porém, não houve sinalização a esse respeito.

Após este momento, deixei exibido na tela para que os alunos acessassem o endereço eletrônico da *Revista Nova Escola on-line*, com informações sobre “Como fazer uma boa busca na internet”. Comentei com o grupo que, caso alguém não quisesse digitar o endereço socializado, poderia, já de posse de algumas informações, localizar a matéria através de algum *site* de busca.

Apesar de a aula ter se concentrado em minha exposição, houve abertura para que os alunos tirassem suas dúvidas, acrescentassem informações e comentassem suas experiências. Findamos as atividades do dia ultrapassando um pouco o tempo previsto, mas nada que comprometesse toda a participação dos alunos na aula seguinte, de outra disciplina.

Nas atividades do dia seguinte, 09 de outubro de 2014, (esta etapa da intervenção foi dividida em dois encontros), os alunos desenvolveriam pesquisa na rede. Eles já tinham conhecimento do fato de a aula ser desenvolvida na sala de informática, estando cada grupo também consciente do horário que lhes cabia.

No encontro, lembrei ao grupo a necessidade de sentarem no mesmo local. Pedi-lhes que acessassem a pasta já salva nos computadores, na pasta Documentos, intitulada “Diário de Leitura”. Meu propósito era que, ao final da intervenção, cada aluno pudesse ter o registro do seu caminhar, suas percepções e conhecimentos adquiridos. Nesta pasta, disponibilizei um arquivo contendo os encaminhamentos da atividade, de modo que minha participação se resumiu a acompanhar os alunos no desenvolvimento das atividades, prestando auxílio aos que mais necessitavam de apoio. No quadro branco da sala, deixei registrado alguns

endereços de *sites* de busca, para que os alunos pudessem se guiar no desenvolvimento de suas pesquisas.

O procedimento solicitado ao aluno:

- a) Acessem a Internet. Estando na rede, acessem algum *site* de busca. A partir do ambiente virtual escolhido, façam uma pesquisa sobre o tema *Saúde, sabor e sustentabilidade*. Leia todo o conteúdo da página por você acessada.
- b) Após leitura, digite em um editor de texto (Word) algumas informações adquiridas durante a leitura. Salve o arquivo digitado na pasta “Documentos”, subpasta “Diários de leitura”. Nomeie o arquivo com seu nome.

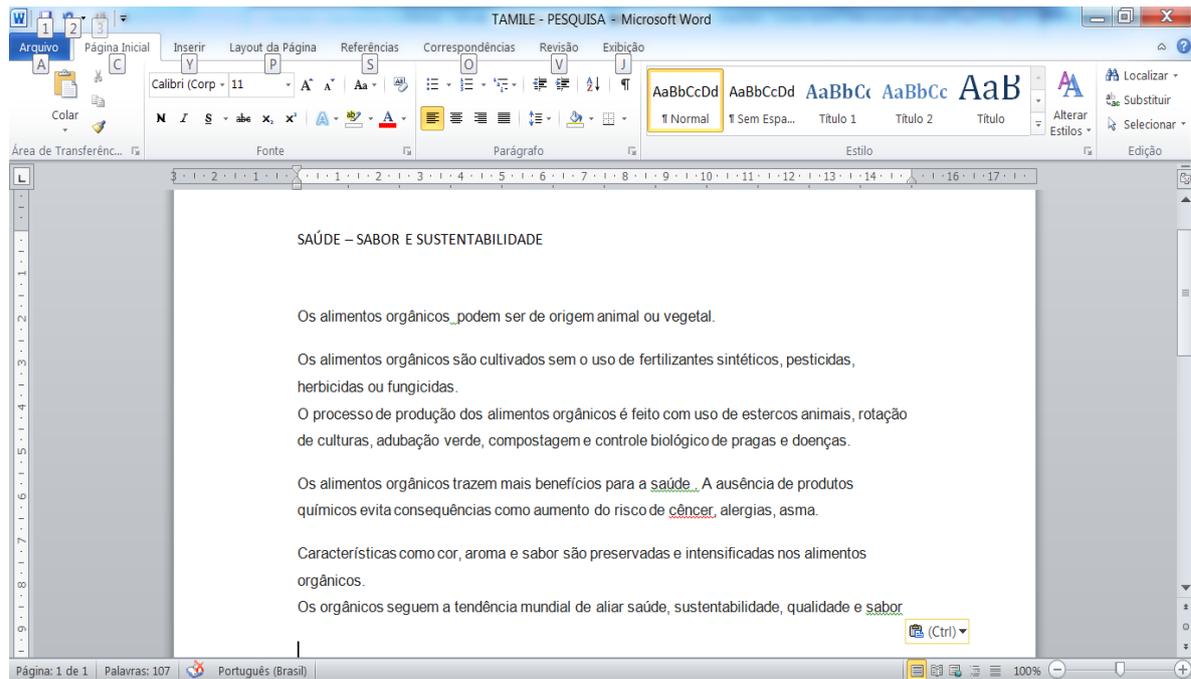
Com esta proposta, dei aos alunos um objetivo para suas atividades. E, para mim, o objetivo na proposta foi verificar como eles procediam à busca, se estavam usando palavras-chave adequadas ao conteúdo da pesquisa, se adotavam critérios na escolha dos *sites*, como lidavam com trajetos na navegação, enfim, verificar se de fato estavam incorporando em sua prática de pesquisa na rede as informações da aula do dia anterior.

Nesta proposta, percebi que alguns alunos estavam inseguros, preocupados com o tempo e questionando insistentemente o que deveriam escrever. A esses, dediquei atenção especial, auxiliando nas dúvidas surgidas, orientando na navegação e no acesso ao editor de texto *Word*, para a digitação das informações adquiridas. Meu apoio, contudo, não foi o suficiente para que esses alunos avançassem na atividade, pois, a dificuldade residia na falta de experiências em atividades de elaborar resumos ou de tomar notas, procedimentos que eu deveria ter ensinado à turma, previamente. Reflito ser esta uma necessidade a ser trabalhada intencionalmente, em outros momentos, com o grupo.

Muitas vezes, os alunos, em atividades de pesquisa, se limitam a transcrever o texto dos livros ou *sites* pesquisados, não passando, o trabalho escolar, de uma simples cópia. Nos registros dos Diários de Leitura, grande parte dos trechos apresentados consistiu em cópias do conteúdo acessado, fato que reforça a necessidade de um trabalho posterior com enfoque em atividades de tomar notas e de produção de resumos. A elaboração do que se lê por meio de resumos, sínteses e notas é muito importante para a aprendizagem, por isso, como assinala Solé (2009), é preciso se romper com a sequência primeiro ler e depois escrever, pensando na necessidade de se fazer uma leitura já com o propósito de escrever, num processo que envolve também a revisão do escrito.

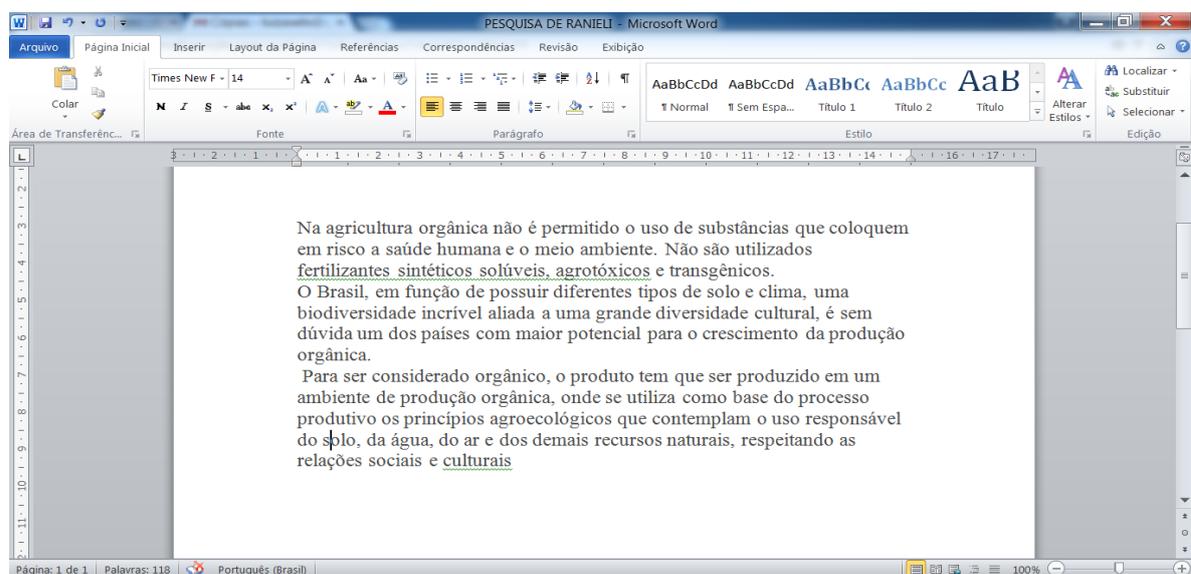
No procedimento de salvar o arquivo, acompanhei cada aluno individualmente, para que, nas ocasiões futuras, pudessem executar esta ação autonomamente. A cada encontro da intervenção, para que não houvesse risco de perda de dados, fazia o *backup* do material produzido.

Figura 10 – Arquivo de pesquisa – Aluna T



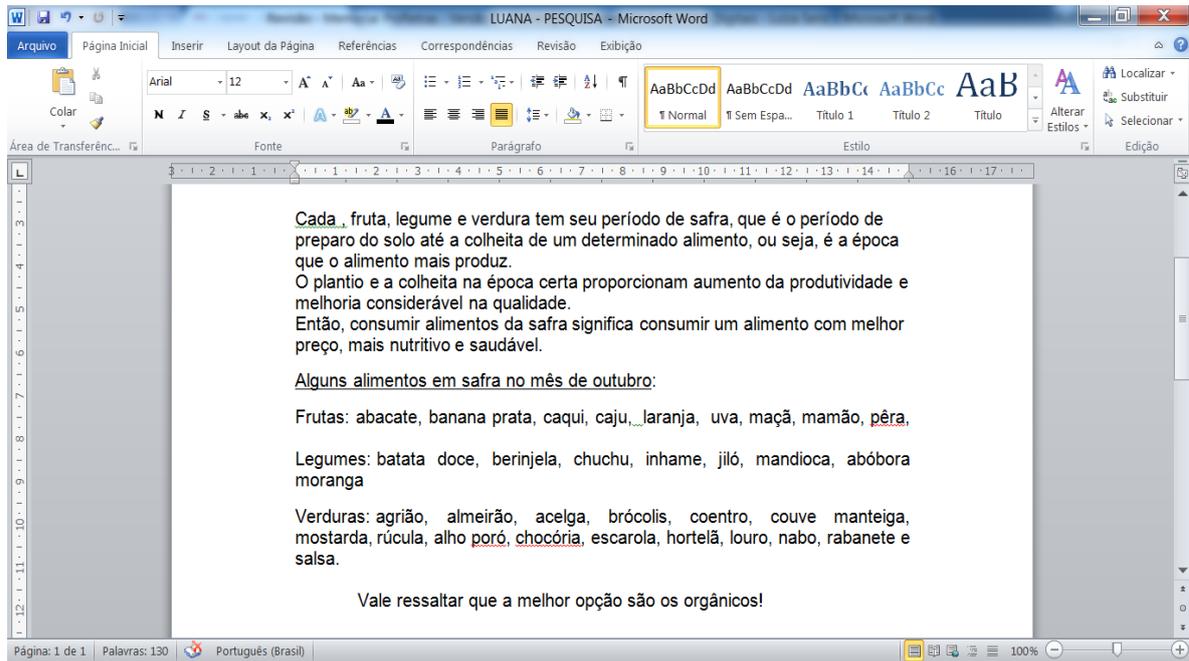
Fonte: acervo da autora, 2014.

Figura 11 – Arquivo de pesquisa – Aluna R



Fonte: acervo da autora, 2014.

Figura 12 – Arquivo de pesquisa – Aluna L



Fonte: acervo da autora, 2014.

Não foi possível acompanhar a navegação e pesquisa desenvolvida por todos os alunos. Somente consegui registrar as ações de uma parte do grupo, fato que me fez perceber a necessidade de fazer um fechamento do encontro numa aula seguinte, onde os alunos pudessem apresentar os percursos desenvolvidos.

O fechamento da etapa ocorreu em sala de aula, na semana seguinte, em 15 de outubro de 2014, quando pude avaliar se as informações acerca dos procedimentos da pesquisa na rede foram, em parte, adotadas pelo grupo. Neste encontro, conversamos sobre as pesquisas desenvolvidas. Conduzi a discussão de forma que os alunos expusessem as ideias principais pesquisadas e sobre seu entendimento acerca dos fatos. Quando pedi para socializarem as informações acessadas, houve interesse em comentar. Os pronunciamentos giraram quase com exclusividade sobre “Gastronomia sustentável”. Isso me fez perceber que aqueles que se pronunciaram se ativeram ao primeiro *site* listado na busca, usando como palavras-chave as mesmas palavras contidas na temática da pesquisa. Este fato já havia anotado em meus registros de observação. Mas, pude constatar também, pelos comentários que se seguiram, que alguns conteúdos provinham de *blogs*, demonstrando o acesso a outros espaços virtuais. Quando os questioneei se haviam observado a procedência do gênero textual, comentaram não ter feito esta ação. Acredito que o fator tempo tenha limitado as atividades, visto que cada

grupo dispunha somente de 30 minutos para realizar toda a tarefa, incluindo aí a pesquisa e o registro das informações.

Pensando na ajuda aos alunos no monitoramento de sua compreensão, questionei com o grupo as ideias expostas previamente à pesquisa, no primeiro momento da etapa, quando comentaram sobre os conhecimentos prévios acerca da temática. Pedi-lhes que relacionassem seus conhecimentos prévios com as novas informações. Nos relatos, ficou perceptível o acréscimo de informações aos conhecimentos anteriormente relatados. Acredito que o fato de terem digitado as informações adquiridas tenha facilitado a compreensão e apreensão do conteúdo, fato observável nas considerações tecidas sobre os produtos orgânicos que podem chegar à mesa dos consumidores, na citação de algumas medidas ecológicas, na conceituação e caracterização dos alimentos orgânicos e nas informações socializadas sobre períodos de safras.

6.3 Etapa III – Pesquisa referendada e prática de habilidades leitoras

As atividades da Etapa III foram desenvolvidas em dois encontros, ocorridos nos dias 22 e 23 de outubro de 2014, envolvendo 4 horas/aula. No espaço da sala de informática, as atividades tinham por objetivo central a prática de habilidades leitoras, pelos alunos, a partir da navegação e leitura de textos na Internet.

Para o primeiro encontro da etapa, segui com a rotina de já deixar salvo na pasta “Diário de leitura”, de cada aluno, o arquivo com a proposta da atividade a ser desenvolvida. Nessa proposta, era solicitado ao aluno que acessasse o arquivo intitulado “Pesquisa – Chikungunya”, que lesse integralmente o conteúdo do arquivo, que acessasse os *links* referendados e respondesse posteriormente às questões disponibilizadas. (Conteúdo do arquivo – Apêndice E, p. 135).

Ao acessarem os arquivos, alguns alunos perguntaram se já não tinham desenvolvido esta atividade. Comentei com o grupo que já havíamos explorado a temática Vírus Chikungunya em outro momento, porém, a retomávamos com outro propósito de atividade. A temática de fato já havia sido explorada na Fase Investigativa II, na aplicação do questionário que visava observar as estratégias já adotadas pelos alunos na leitura dos textos digitais. Na proposta, os alunos desenvolveram pesquisa a partir da temática, com registro de seus percursos de navegação e leitura. Aqui, retomei o tema praticando habilidades leitoras pelo

fato de os noticiários locais terem aumentado a divulgação de notícias relacionadas, e também pelos alunos estarem, mesmo em momentos de brincadeiras, fazendo remissão aos acontecimentos lidos ou ouvidos.

Nas questões da atividade, os alunos tiveram a oportunidade de praticar habilidades leitoras contempladas na matriz de referência do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. A matriz de referência do SAEB contém uma coleção de habilidades (Descritores), separadas por categorias (Tópicos), que se espera ou se deseja que os estudantes da Educação Básica tenham desenvolvido ao longo de seus anos de escolaridade. Cada descritor focaliza uma habilidade, descrevendo-a objetivamente. Para a 8ª série do Ensino Fundamental (atual 9º ano), a Matriz de Referência em Língua Portuguesa é composta por 21 descritores, agrupados em seis tópicos, que buscam representar as habilidades de leitura mais essenciais e que serão avaliados em uma prova. Não vou aqui analisar os descritores, contudo, cabe observar que outros precisam ser acrescentados na Matriz, como o caso de descritores relativos ao letramento digital, uma vez que o SAEB não contempla as habilidades de leitura desde a navegação do suporte, mas a partir do contato com o texto propriamente dito, fato já sinalizado por Ribeiro (2008). A observação sinalizada pode ser acompanhada analisando o tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto, onde são elencados dois Descritores: D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc) e D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. Como se observa, embora o tópico sinalize a intenção, seus descritores não contemplam as implicações do suporte na compreensão textual. (Ver Matriz de Referência do SAEB no Anexo 1, p. 136).

Mesmo sabendo constituir a matriz do SAEB uma referência de avaliação, não retomei aqui alguns dos descritores que a compõe com intuito avaliativo, mas sim como ponto de partida para elaboração de uma matriz de ensino, no exercício de habilidades leitoras, algumas por vezes pouco trabalhadas na escola.

Embora eu tenha proposto uma atividade com questões a serem respondidas, meu propósito, no primeiro encontro da etapa, era o de que os alunos exercitassem autonomamente as habilidades enfocadas, solicitando auxílio, quando necessário. No desenvolvimento, me preocupei em acompanhar os alunos de perto, dando apoio para progressão nas dúvidas surgidas, fazendo a socialização de informações, quando percebia ser necessária a coletividade.

Na atividade, foram explorados os descritores a seguir comentados.

D1 – Localizar informações explícitas em um texto. (Questões 1 e 2)

1 - Quais medidas e ações foram implementadas pelo Ministério da Saúde, com apoio das Secretarias Estaduais de Saúde do Amapá e da Bahia, na prevenção e controle dos mosquitos transmissores da febre Chikungunya?

2 - Como ocorre a contaminação pelo vírus do Chikungunya?

Localizar informações é uma habilidade básica na leitura e precisa ser exercitada não somente nos anos iniciais. Nos demais anos também há o que aprender, pois, à medida que se avança nos níveis escolares, os textos vão se tornando mais complexos e por isso, essa habilidade também se torna mais complexa, precisando que o aluno crie estratégias para lidar com ela. O aluno precisa planejar qual será a melhor forma de abordar o texto e encontrar um modo eficiente de acessar as informações que procura.

A habilidade que pode ser exercitada nesta questão relaciona-se à localização, pelo aluno, de uma informação solicitada, que pode estar explícita no texto ou pode vir manifestada por meio de uma paráfrase. Na webnotícia, a informação solicitada em 1 encontrava-se explícita, sendo facilitada a localização pela presença de um tópico com o título “Medidas”. Para acesso, o aluno teria que executar dois *pagedowns* para visualizar o conteúdo na tela e proceder à leitura do conteúdo. A questão 2 requeria uma leitura mais cuidadosa e atenta, pois, vinha expressa por palavras diferentes das utilizadas no enunciado da questão, localizada no corpo de dois parágrafos que continham, além de outras, informações sobre criadouro do vírus *aedes aegypti* e contato com a água contaminada. No desenvolvimento da atividade, os alunos não apresentaram dúvidas ou solicitaram ajuda para registrarem suas respostas às questões 1 e 2.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. (Questões 3 e 4)

3 - O que são casos autóctones no processo de transmissão de doenças?

4 - O que se subentende pela expressão “conceitualmente”, empregada para se referir aos 33 casos da doença confirmados retratando uma epidemia?

Abordando este descritor, é possível ao aluno trabalhar a habilidade de relacionar informações, realizando um raciocínio com base em informações já conhecidas, a fim de se chegar a informações novas, que não estejam explicitamente marcadas no texto. Esse exercício requer que o aluno selecione informações também presentes na superfície textual e estabeleça relações entre essas informações e seus conhecimentos prévios.

Figura 13 – Webnotícia: “80% dos casos de febre Chikungunya no Brasil estão em Feira”

80% dos casos de febre Chikungunya no Brasil estão em Feira

postado 01-10-2014 17:05



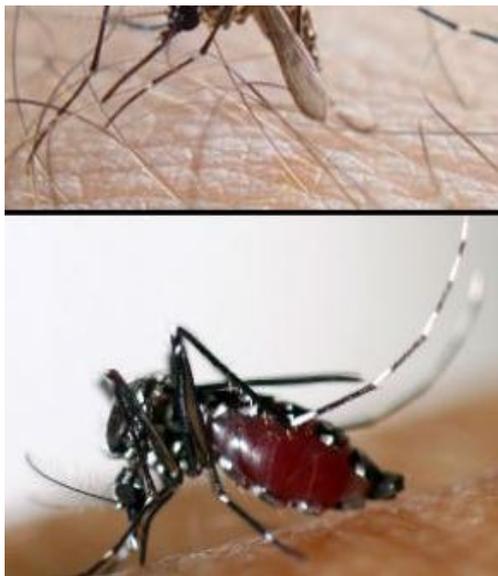
O Ministério da Saúde confirmou, por meio de exames laboratoriais, 79 casos de Febre Chikungunya no Brasil, até o dia 27 de setembro deste ano. Deste total, 38 são importados de pessoas que viajaram para países com transmissão da doença, como República Dominicana, Haiti, Venezuela, Ilhas do Caribe e Guiana Francesa.

Os outros 41 foram diagnosticados em pessoas sem registro de viagem internacional para países onde ocorre a transmissão. Desses casos, chamados de autóctones, oito foram registrados no município de Oiapoque (AP) e 33 no município de Feira de Santana (BA).

Fonte: Webjornal Tribuna Feirense.

Para a questão 3, os dois *links* disponibilizados na atividade faziam remissão ao termo “autóctone”. Os alunos poderiam obter o sentido a partir da leitura de uma ou outra webnotícia. Comentei com o grupo a necessidade de confirmar o sentido atribuído à palavra acessando os dois *links*, sendo que, no texto veiculado no portal G1, havia duas passagens com o termo, em parágrafos distintos, o que ampliava a possibilidade de se fazer a inferência.

Figura 14 – Webnotícia: “Secretaria confirma cinco casos do vírus Chikungunya na Bahia”



manhã desta sexta-feira (19), em uma coletiva de urgência realizada pela Secretaria de Saúde do Estado da Bahia (Sesab), no Centro Administrativo (CAB), em Salvador.

De acordo com o órgão, as pessoas infectadas contrairam a doença no estado, sendo considerados casos autóctones.

As confirmações da ocorrência de Chikungunya na Bahia foram feitas depois que 16 amostras de pacientes, colhidas em Feira de Santana, foram encaminhadas para análise do Instituto Evandro Chagas, no estado do Pará.

Fonte: Portal de Notícias G1.

Figura 15 – Webnotícia: “Secretaria confirma cinco casos do vírus Chikungunya na Bahia”

Segundo Alcina Andrade, superintendente de Vigilância e Proteção à Saúde, as pessoas infectadas com a doença em Feira de Santana "estão sendo acompanhadas em nível laboratorial e não precisam ficar internadas". Ainda segundo a superintendente, a forma de manifestação do vírus é domiciliar e autóctone. "São transmitidos pelo mosquito *aedes aegypti*, que transmite a dengue, é o mesmo que transmite o vírus do Chikungunya. O criadouro do aedes está dentro das casas ou no peridomicílio", esclarece. A taxa de mortalidade do vírus é de 0,2% a cada 1000 pessoas. Nenhum caso de morte foi registrado no Brasil.

Fonte: Portal de Notícias G1.

Na questão 4, a atribuição de sentido à expressão “conceitualmente” dependia basicamente de o aluno mobilizar conhecimentos prévios, inferindo significado a partir do contexto. “O ministro da saúde Arthur Chioro afirmou, durante entrevista coletiva à imprensa, em Salvador, na tarde desta quinta-feira (2), que conceitualmente os 33 casos da doença confirmados em Feira de Santana, na Bahia, já retratam uma epidemia.”

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). (Questão 5)

5 – Qual a relação existente entre as imagens e tabelas disponibilizadas na notícia e o texto verbal escrito?

Ao se trabalhar com este descritor, é possível ao aluno exercitar a habilidade de reconhecer elementos gráficos (não verbais) como apoio na construção do sentido e de interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não verbal (textos multissemióticos).

As duas webnotícias disponibilizadas nos *links* utilizavam linguagens verbal e não-verbal em sua composição.

Para responder à questão, o aluno teria que ler toda a webnotícia, analisar as imagens, observar as informações disponibilizadas na tabela para então perceber e inferir as relações existentes entre o texto verbal escrito e os demais recursos linguísticos presentes. Esperava-se que, estando a imagem do mosquito *Aedes aegypti*, de conhecimento da população, nas duas webnotícias, os alunos pudessem inferir sobre a relação existente entre a dengue e a febre Chikungunya. Os dados disponibilizados na tabela, relativos ao quantitativo de casos de infecção no Brasil, mapeando as unidades da Federação com registros, também apoiariam na construção de sentido e, conseqüentemente, interpretação dos textos.

Figura 16 – Webnotícia: “80% dos casos de febre Chikungunya no Brasil estão em Feira”

Número de casos importados, por unidade da federação notificadora

Estado de notificação	Números
Amazonas	1
Amapá	1
Ceará	4
Distrito Federal	2
Goiás	1
Maranhão	1
Pará	1
Paraná	2
Rio de Janeiro	3
Rio Grande do Sul	2
Roraima	3
São Paulo	17
Brasil	38

Número de casos autóctones, por unidade da federação

Estado	Números
Amapá	17
Bahia	156
Brasil	173

Fonte: Webjornal *Tribuna Feirense*.

Figura 17 – Webnotícia: “Secretaria confirma cinco casos do vírus Chikungunya na Bahia”



Cinco casos do vírus Chikungunya foram confirmados em moradores da cidade de **Feira de Santana**, cidade a cerca de 100 km de **Salvador**. As informações foram divulgadas na manhã desta sexta-feira (19), em uma coletiva de urgência realizada pela Secretaria de Saúde do Estado da Bahia (Sesab), no Centro Administrativo (CAB), em Salvador.

De acordo com o órgão, as pessoas infectadas contraíram a doença no estado, sendo considerados casos autóctones.

As confirmações da ocorrência de Chikungunya na Bahia foram feitas depois que 16 amostras de pacientes, colhidas em Feira de Santana, foram encaminhadas para análise do Instituto Evandro Chagas, no estado do Pará.

Fonte: Portal de notícias G1.

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Explorar com os alunos o gênero ao qual se refere o texto-base ajuda-os a identificarem o objetivo do texto.

Os textos acessados possuíam as características básicas do gênero webnotícia, desde o suporte de veiculação, propósito comunicacional, linguagem empregada e as partes que

compõem o gênero. Esperava-se que os alunos identificassem, a partir das vivências, esses elementos, especificando assim o gênero textual trabalhado.

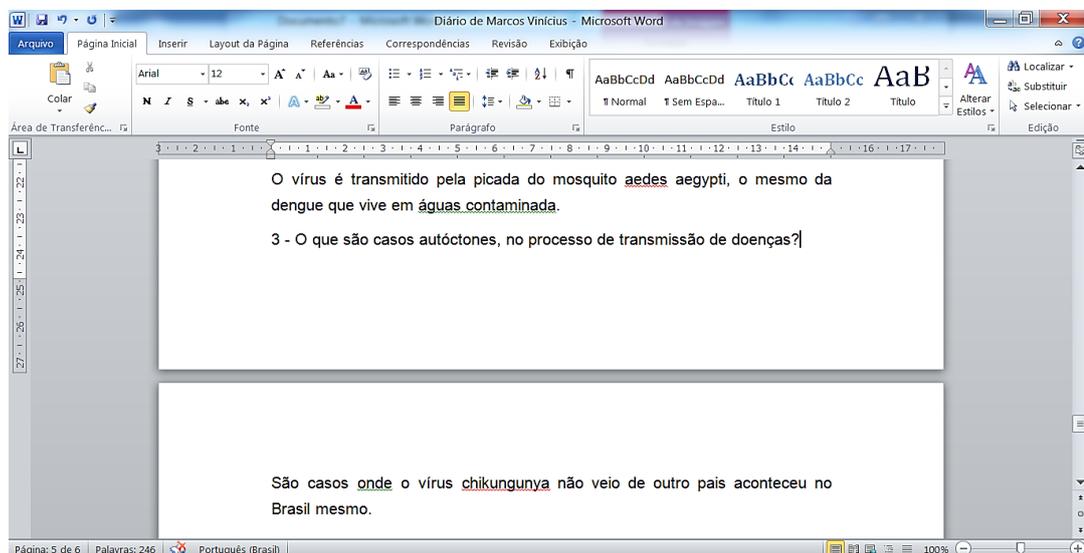
D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. (Questão 6)

6 – Os recursos gráficos “ ” (aspas) e [] (colchetes) são utilizados no texto com qual intenção?

A habilidade que pode ser explorada nesta questão refere-se à identificação, pelo aluno, dos efeitos provocados pelo emprego de recursos da pontuação ou de outras formas de notação (negrito, itálico, parênteses e aspas), em contribuição à compreensão textual. No caso das webnotícias, a habilidade foi explorada quando se pediu aos alunos que analisassem o emprego das aspas e dos colchetes.

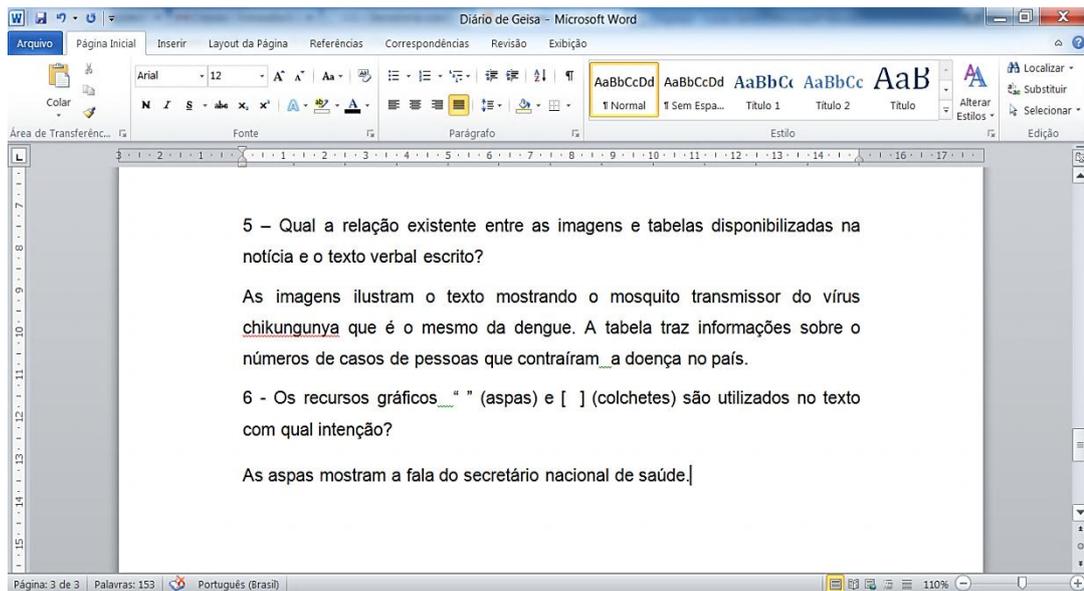
O primeiro encontro da Etapa III envolveu somente a prática das habilidades descritas, quando pude acompanhar de perto os alunos no desenvolvimento da leitura e registro das respostas às questões propostas em seus Diários de Leitura.

Figura 18 – Diário de Leitura – Aluno M



Fonte: Acervo da autora, 2014.

Figura 19 – Diário de Leitura – Aluna G

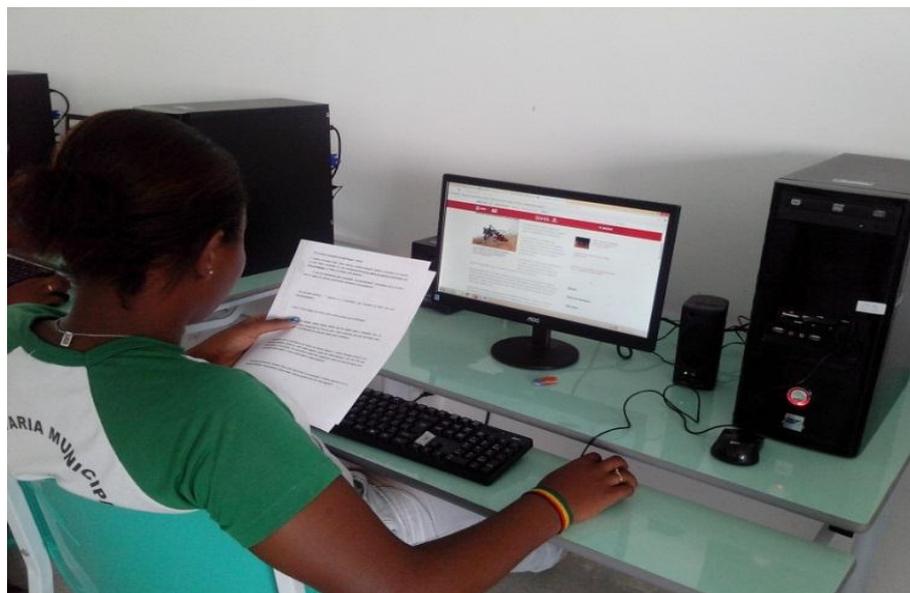


Fonte: Acervo da autora, 2014.

Por solicitação de alguns alunos, imprimir o arquivo que estava salvo na pasta Diário de Leitura. Eles comentaram ser mais fácil estar com as questões impressas em mãos e analisar o texto na tela, evitando assim terem que trabalhar simultaneamente com duas janelas.

Alguns não conseguiram desenvolver a atividade por inteiro, mas minha preocupação no momento era a de que eles, a partir das questões abordadas, exercitassem as habilidades, com ou sem a minha intervenção.

Figura 20 – Etapa III: Pesquisa referendada e prática de habilidades leitoras



Fonte: Acervo da autora, 2014.

Figura 21 – Etapa III: Pesquisa referendada e prática de habilidades leitoras



Fonte: Acervo da autora, 2014.

O segundo encontro da etapa ocorreu no dia seguinte, 23 de outubro de 2014, também na sala de informática, com duração de 2 horas/aula. Para este encontro, vislumbrei a possibilidade dos alunos externarem as estratégias adotadas para responder as questões propostas na atividade, explicitando os avanços, as dúvidas surgidas e a forma como as superaram.

As questões exploradas na aula anterior basearam-se em duas webnotícias: “*Secretaria confirma cinco casos do vírus chikungunya na Bahia*”, veiculada pelo G1 Bahia, e “*80% dos casos de febre Chikungunya no Brasil estão em Feira*”, divulgada no Webjornal *Tribuna Feirense*. A webnotícia do G1 Bahia abarca informações disponibilizadas pela Secretaria de Saúde do Estado da Bahia (Sesab), com comentários do Secretário de Saúde do Estado e da superintendente de Vigilância e Proteção à Saúde, acrescidas de notícias sobre sintomas, tratamento, medidas, identificação do vírus Chikungunya e propagação do agente transmissor. No webjornal *Tribuna Feirense*, as informações transmitidas advêm de dados do Ministério da Saúde e estão relacionadas à propagação da doença no país.

Iniciei o encontro solicitando aos alunos que abrissem o arquivo salvo no dia anterior. Adotei o procedimento de ler cada questão e deixar os alunos comentarem livremente a resposta dada, fazendo a mediação e estimulando a reflexão, nos momentos adequados.

No primeiro momento, pedi aos alunos que refletissem sobre a função comunicativa dos textos. O início da conversa foi um pouco tumultuado, com alguns alunos falando ao mesmo tempo. Precisei intervir, solicitando aos alunos que se inscrevessem para a fala. Desse momento em diante, adotamos o procedimento de inscrição para a fala, acontecendo ora livremente, ora induzidos por mim. Na reflexão sobre a função comunicativa do gênero, os comentários giraram em torno de “informar a população sobre a doença”. Conversamos sobre as características presentes nos textos que conduziam a sua classificação no gênero webnotícia. Nos comentários dos alunos, foram elencadas: “presença da manchete”, “o corpo da notícia”, “tem *links*”, “tem outras informações sobre o assunto”, “os fatos que aparecem nos textos”, “tem depoimentos”. Comentaram também sobre a linguagem empregada - precisa, clara e objetiva. Reconheço que, neste momento, poderia ter trazido à discussão a questão do jornalismo como construção discursiva, mas, na ocasião, não tive esta percepção, e me ative somente às questões pontuadas na atividade desenvolvida.

Na primeira questão de localização da informação, pelos comentários dos alunos, percebi que não tiveram dúvidas. Informaram: “foi fácil”, “estava no texto”, “achei logo”. Foi um exercício de localização e transcrição. A aluna P comentou “fiz um *ctrl c* e um *ctrl v*”. A esse respeito, comentei com o grupo ser válido, neste caso, empregar este recurso, otimizando o tempo, uma das facilidades disponibilizadas pela informática, mas, que em outros contextos, este procedimento poderia não ter a mesma validade.

Na segunda questão envolvendo a localização de informações, o nível de participação foi menor em relação à primeira questão. Percebi que muitos alunos não chegaram à resposta. Perguntei ao grupo quem tinha desenvolvido a questão. Onze alunos se manifestaram. Estimulei para que comentassem sobre as “pistas” encontradas que permitiram chegar a suas análises, mas eles não quiseram comentar. Apenas seis aceitaram ler o conteúdo digitado no arquivo. Nas respostas apresentadas, percebi que haviam localizado a informação pelo contexto, pois, para a questão, eu havia somente parafraseado o texto. Acredito que a familiaridade com o conteúdo (estudo de doenças e formas de transmissão) tenha contribuído para o entendimento. Aproveitei para comentar sobre a necessidade de, quando nos depararmos com questões dessa natureza, tentarmos acionar conhecimentos prévios, estabelecendo correlações para se chegar à compreensão do texto acessado/lido.

A questão 3 envolvia inferência. Incentivei o grupo a relatar como procedeu para desenvolver a resposta. Três alunos fizeram comentários: “Eu localizei primeiro as palavras no texto, tinha em três lugares” (Aluno M); “Eu localizei as palavras, depois li o que dizia em

cada passagem e depois fiz a resposta” (Aluna T); “Depois de achar as palavras, depois de ler os parágrafos, foi fácil responder” (Aluna G). Na socialização das respostas digitadas, muitos alunos se dispuseram à leitura, mas precisei induzir alguns que ainda não haviam participado dos comentários a se manifestarem. Dentre as cinco respostas lidas, duas apresentaram transcrição dos parágrafos do texto, não dando conta de uma resposta à questão. Formulamos então, conjuntamente, a partir dos registros, uma resposta à questão apresentada.

Na questão 4, o nível de participação foi muito baixo, somente duas alunas se predispuseram a comentar suas respostas. Após lerem os conteúdos digitados, perguntei-lhes se tiveram dificuldades para chegar às respostas. Em seus relatos, pontuaram ter sido difícil e com timidez não justificaram o motivo da dificuldade, tampouco como conseguiram avançar. Aqui, estimei a percepção do grupo, chamando inicialmente a atenção dos alunos para a palavra em análise – *conceitualmente* –, sua origem etimológica, significado da palavra de origem, possibilidades de significação no contexto em estudo e a possibilidade de consulta a dicionários, se necessário ao entendimento.

Na interpretação de textos com auxílio de materiais gráficos (fotos, tabelas), pelos comentários apresentados, foi possível perceber que os alunos não tiveram dificuldades no exercício dessa habilidade, o mesmo ocorrendo no reconhecimento dos efeitos de sentido decorrentes do uso de pontuação nas webnotícias: “As aspas são usadas para marcar as falas da Superintendente de Vigilância e Proteção à Saúde” (Aluno R); “Os colchetes marca a posição da Bahia no quadro de casos de infecção pelo Chikungunya” (Aluna T). Aproveitei aqui para reforçar informações também necessárias à prática da habilidade no reconhecimento dos efeitos de sentido decorrentes do uso de pontuação, destacando o emprego de outras notações, como negrito, itálico, tamanho da fonte e cores utilizadas nos textos e suas influências para a compreensão do conteúdo. Comentei com o grupo que o ato de ler somente palavras e números, por vezes, pode ser insuficiente para a compreensão de textos cuja constituição se faz por meio de recursos verbo-visuais (como costumam ser os textos publicados na Internet e os que nela se realizam); e que, na leitura desses textos, os diversos modos de expressão (vídeos, imagens, áudios e textos verbais) estão orquestrados, compondo o objeto a ser lido.

Outro ponto que comentamos foi a presença dos *links* nas webnotícias. Tomando por referência o texto do Portal G1, acessamos conjuntamente os *links* incorporados nas palavras “Feira de Santana” e “Salvador”. Alguns comentaram já terem adotado este procedimento, mas a maioria não. Viram então que, neste caso, os *links* não acrescentavam informações ao

conteúdo explorado na webnotícia, direcionando apenas a páginas com informações específicas das cidades e as últimas notícias publicadas relacionadas a cada uma delas. Já os outros três *links* constantes na webnotícia, seção Saiba mais: “*Fiquei sem andar, diz primeira infectada por chikungunya no Brasil*”; “*Febre chikungunya tem sinais que lembram dengue*” e “*Reconheça a doença*”, oportunizavam acesso a informações adicionais ao conteúdo da matéria, sendo oportunas as leituras, para compreensão do tema em estudo.

Tentei trabalhar com os alunos a percepção dos recursos presentes nos textos digitais, comentando que esses recursos não estão no texto por acaso, havendo razões que sustentam a decisão dos autores e designers gráficos em aumentar ou diminuir, em seus textos, o tamanho das fontes e das imagens ou, ainda, a decisão de linkar às suas produções vídeos, tabelas, figuras, gráficos. Trata-se aqui de estratégias de construção de sentido, que conspiram em favor do fortalecimento da argumentação dos textos. Por isso, as explorei com os alunos para uma conscientização, futuras práticas e possíveis domínios conscientes.

No encontro, comentei também com os alunos que, se assim desejassem, poderiam, em momento extra ao tempo escolar, acessar as webnotícias trabalhadas ou outras e postar suas opiniões sobre o conteúdo lido. Os ambientes da Internet por eles visitados permitiam o envio por escrito de opiniões, fato que tornava a leitura significativa e a escrita contextualizada. A respeito dessa atividade extra, não me foi apresentado retorno pelos alunos, no decorrer da intervenção.

Havia vislumbrado no encontro a possibilidade dos alunos comentarem suas estratégias para responderem às questões propostas, mas o procedimento que adotei de ler cada questão para posterior comentário pelos alunos inibiu, em grande parte, esse resultado. Mesmo havendo minha mediação, os alunos se prenderam à leitura das respostas, se retraindo, na maioria das vezes, frente às solicitações de comentários sobre os percursos trilhados para se chegar às respostas. É provável que aqui esteja refletida a ausência de práticas dessa natureza nas ações didáticas, onde comumente avaliamos a compreensão leitora explorando atividades em que os alunos respondem questões sobre o texto e depois socializam suas respostas na coletividade.

Contudo, acredito que o exercício de habilidades leitoras pelos alunos, previsto para a etapa, tenha sido desenvolvido. Concluímos a atividade planejada para o encontro antes do tempo previsto, por isso, no tempo restante da nossa aula, os alunos navegaram pela Internet com outros propósitos além dos objetivos didáticos.

As atividades desenvolvidas nas etapas já descritas enfocaram práticas de pesquisa na WEB e o exercício de habilidades leitoras em textos digitais. Constituíram ações que julguei necessárias explorar para se chegar ao cerne da proposta interventiva – o trabalho com as estratégias leitoras em textos digitais. Elaborar proposta didática nessa intenção foi um grande desafio. As leituras que vinham fundamentando-me davam conta *do que* trabalhar, mas o *como* me povoou de incertezas, dúvidas, principalmente por querer desenvolver algo que fosse realmente significativo para os alunos e que trouxesse construtos positivos a sua vida intra e extraescolar. Até o momento, embora tivesse abordado junto aos alunos algumas estratégias que contemplavam especificidades dos textos digitais, a ênfase se dava nas habilidades e estratégias leitoras já de uso no texto impresso, fato que não sinalizava a impossibilidade de extensão à leitura virtual.

6.4 Etapa IV – Explorando estratégias leitoras em ambientes digitais

Como muitas palavras da língua portuguesa, o termo “estratégia” é polissêmico, podendo, a depender do contexto, ser empregado com diferentes sentidos. Coll *apud* Solé (1998), assim refere-se ao termo “Procedimento, com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade, é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas dirigidas à consecução de uma meta” (COLL, *apud* Solé 1998, p. 68).

Para Coscarelli (2013), na leitura, o bom leitor usa boas estratégias, ou bons caminhos, para compreender. Essas são ações mentais que se realizam sobre o texto, algumas delas realizadas sem que se perceba; outras, realizadas conscientemente. Para a autora, o bom leitor age sobre o texto, monitorando sua leitura ou verificando se está compreendendo. Nesta mesma direção, Solé (1998) considera que estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

Trabalho aqui a noção de estratégia como caminhos que utilizamos para atingir objetivos desejados. Nesta proposta, busquei explorar estratégias nos três momentos em que subdividi as atividades da etapa: antes, durante e após a leitura, nos moldes de Solé (1998).

As atividades da Etapa IV foram desenvolvidas em dois encontros de três horas/aula cada, realizados nos dias 05 e 06 de novembro de 2014, na sala de informática.

No primeiro encontro, recebi os alunos, entregando-lhes uma fitinha rosa e outra azul, símbolos das campanhas contra o câncer de mama e o de próstata. Essa ação os deixou curiosos, porém, não estranharam, pois, no mês anterior e no mês em curso, por conta da forte exploração na mídia, eram sabedores do que as fitinhas simbolizavam. Durante um bom tempo, não consegui ser ouvida pelo grupo; estavam eufóricos e as conversas eram muitas. Em todo o espaço escolar, havia muito barulho. No auditório, estavam acontecendo ensaios para as apresentações que haveria na escola na Semana da Consciência Negra, por isso, muitos alunos encontravam-se fora da sala de aula e juntar os grupos na sala de informática, neste dia, foi custoso.

Quando consegui atenção, conversamos sobre o que faríamos no encontro – desenvolveríamos uma pesquisa na rede, na temática Outubro Rosa e Novembro Azul. Comentamos brevemente sobre o tema, o que tinham ouvido, assistido e lido. Os poucos relatos foram sobre as propagandas assistidas na TV.

No primeiro momento, trabalhamos algumas estratégias de antecipação, que tornam possível inferir o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições. Traçar objetivos para a leitura, gerar hipóteses, fazer previsões e verificar se as hipóteses se confirmam ou não são estratégias capazes de promover a compreensão, segundo Solé (1998), para quem a leitura constitui um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação.

Refletimos então sobre os objetivos da leitura (por que e para que vou ler o texto?). No convite a socialização das reflexões, alguns se dispuseram a compartilhar seus objetivos, que giraram em torno de: “vou ler para me informar”, “para saber mais sobre a doença, como prevenir”, “vou pesquisar para obter informações sobre duas doenças que atinge muita gente”. Na sequência, levantamos hipóteses/previsões sobre possíveis conteúdos/informações a serem localizadas na busca pela temática. Alguns comentários: “o porquê da campanha”, “como as campanhas vinham ocorrendo no país”, “como se prevenir do câncer”, “fatores de risco”, “razões do avanço na população”, “comentários de médicos sobre o assunto”, “tratamentos alternativos”, “apoio prestado às pessoas com câncer”. Achei interessante um comentário do Aluno R, ao dizer que “Depende do lugar onde eu vou pesquisar...” De fato, o espaço virtual (blog, webjornal, fan page, comunidades virtuais) tanto pode conter informações diferenciadas como o tratamento dado à mesma informação pode variar. Comentei com o grupo que, após a pesquisa, poderíamos confirmar ou não as hipóteses levantadas.

Até então, os monitores dos computadores permaneciam desligados. Registrando a vivência desse momento, reflito sobre a intransigência da minha postura neste momento. Por não saber lidar com o desafio da possível dispersão dos alunos diante da atração das telas conectadas à Internet, optei por não permitir o acesso dos alunos à rede, até que se tivesse trabalhado com as estratégias de antecipação leitora.

Após o momento de antecipação, já com os monitores ligados, os alunos conectaram-se à Internet e passaram a acessar *sites* de pesquisa. À medida que avançavam, reforçava com o grupo alguns procedimentos relativos à pesquisa na rede e a leitura na tela.

Sobre a pesquisa na rede, lembrei a possibilidade de acessarem vários *sites* para localizar a notícia que atendesse a seus propósitos, não se limitando ao primeiro listado ou acessado em primeira instância. Na busca, alguns alunos optaram por digitar o título das duas campanhas, Outubro Rosa e Novembro Azul; outros fizeram de forma desmembrada. Houve uma multiplicidade de espaços virtuais visitados: *blogs*, *sites* de institutos de saúde, *homepages* de órgãos de saúde governamentais e de seguradoras de saúde, *Facebook*, *Youtube*, Wikipédia e webjornais. A esse respeito, lembrei-lhes de atentarem aos objetivos da leitura, que deveriam guiar-lhes na pesquisa, para não haver dispersão nos propósitos, em razão da infinidade de informações disponibilizadas na rede.

À medida que ia percebendo alunos localizando a informação pretendida, orientava-os a observarem toda a *homepage*, efetivando *pagedowns* ou rolando toda a barra de rolagem, para obter uma panorâmica do conteúdo de leitura. Pedia-lhes também, no caso de alguns acessos específicos, como os de notícias, a lerem com atenção os títulos e subtítulos, o que lhes possibilitava inferir informações sobre o conteúdo do texto. Sobre a observação do conteúdo acessado em toda a *homepage*, foi possível acompanhar os alunos executando a ação, porém, sobre a leitura dos títulos e subtítulos como possibilidade de estabelecer inferências acerca do conteúdo a ser lido, não foi possível fazer o acompanhamento, pois seria necessário o diálogo com cada aluno, e esse tempo não dispúnhamos no momento.

No decorrer da leitura, coletivamente, orientei os alunos a observarem os *links* presentes na tela, a analisarem aqueles que apresentavam palavras e imagens correlatas ao tema da pesquisa e a acessarem os *hiperlinks* (representados em imagens, palavras, vídeos, áudios). Trata-se aqui um dos pontos marcantes da leitura digital. Ribeiro (2008), ao tratar do hipertexto digital, destaca o papel do leitor quando da leitura em um ambiente virtualizado, por construir sua leitura a partir de um percurso diferente, marcado por *links* que permitem uma leitura não linear de palavras, imagens e sons. Muitas vezes, o conteúdo do *link* é tão

relevante ou mais que o próprio texto escrito, e meus alunos já haviam sinalizado, em momentos da etnografia, não considerarem a leitura desses elementos. Reforcei com eles então a informação de que os *hiperlinks* constituem recursos importantes na composição do texto digital, não estando ali por acaso, se constituindo em elemento importante na compreensão do texto. No acesso aos *hiperlinks*, orientei-lhes sobre a necessidade de atenção e concentração, para que os propósitos da leitura não se perdessem no emaranhado da rede. Furneci orientações ao grupo sobre o retorno ao texto base, após acesso aos *hiperlinks*.

Durante a leitura, trabalhamos também outra característica marcante dos textos digitais: a multisssemiose. Como os textos acessados eram diversos, foi necessário pedir ao grupo momento de atenção geral para as orientações. Comentei que, da mesma forma que os *links*, ao trabalharmos com textos, tanto no suporte impresso quanto no virtual, é importante também a leitura de outros elementos que acompanham o registro verbal, como tabelas, gráficos, infográficos, imagens, sons, boxes, colunas, ícones, entre outros, alguns desses elementos fortemente presentes nos textos digitais. Todos os elementos constitutivos do texto, as várias linguagens nele presentes, estabelecidas harmonicamente, concorrem na intenção de melhor elaboração de sentidos pelo leitor, não existindo somente para auxiliar o texto verbal. Após comentários, observei as telas acessadas e, para aquelas em que existiam elementos não verbais, conversava com os alunos a respeito da influência de tais elementos para a compreensão leitora.

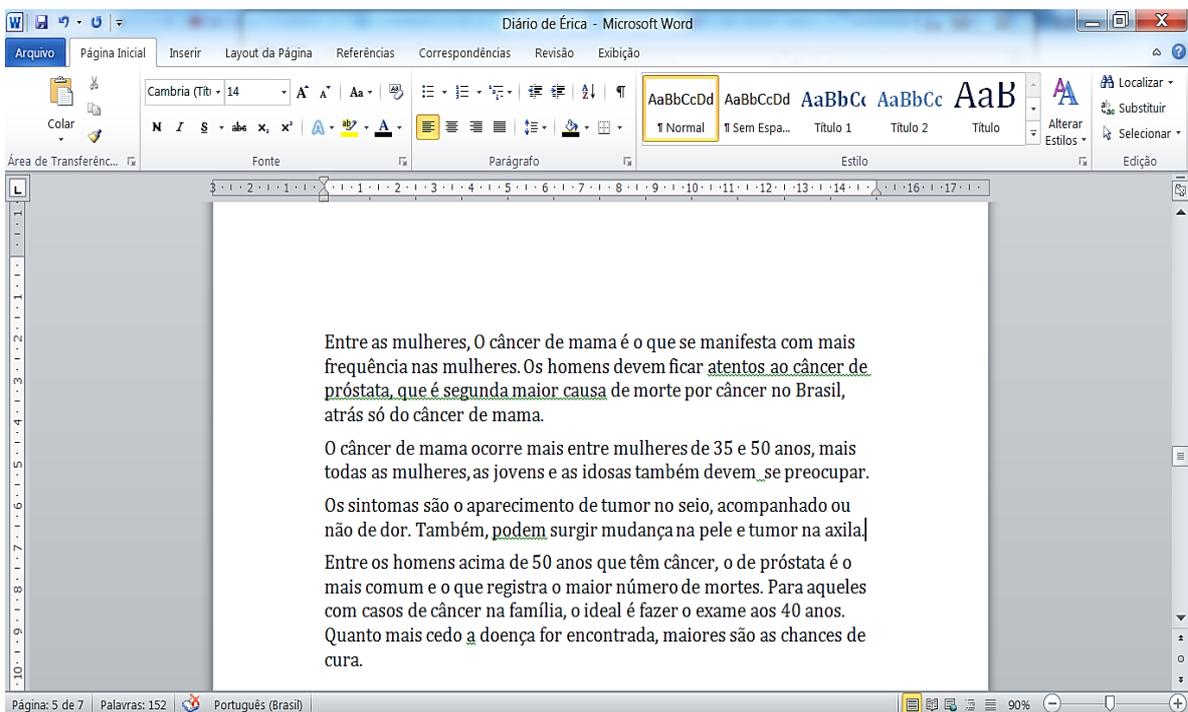
O ideal era que tivéssemos todo o turno para desenvolvimento das atividades, mas, no horário escolar, não dispúnhamos; por isso, as atividades precisaram ser encerradas quando os alunos ainda navegavam e faziam a leitura na rede. Pedi então a cada um que salvasse, na aba Favoritos, o *site* visitado, e ofereci as informações necessárias para execução, para que retomássemos a leitura na aula seguinte. Neste dia, um grupo de alunos (revezávamos em três momentos na sala de informática) precisou vir à escola e trabalhar comigo no turno vespertino, pela impossibilidade de tempo disponível em seu turno de aula.

Minha intenção, no primeiro encontro da etapa, foi a de explorar estratégias de antecipação da leitura e adentrar nas especificidades dos textos digitais, desde o momento de busca à leitura propriamente dita, favorecendo, com as estratégias exploradas, uma melhor interação dos alunos com o texto, pensando na possibilidade de melhor compreensão do conteúdo acessado.

No dia seguinte, 06 de novembro de 2014, pudemos dar continuidade às atividades. Acessando os *sites* em que navegavam, os alunos retomaram suas leituras. Comentei com eles

que em sala de aula, procederíamos à socialização do conteúdo acessado e, por isso, precisavam registrar o conteúdo lido, podendo ser através de anotação em seus cadernos ou digitando no Word, para que depois fizéssemos a impressão. A Aluna P e a Aluna T perguntaram se precisavam mesmo fazer o registro, porque poderiam comentar sem a necessidade de registrarem. Outros integrantes do grupo concordaram com as colocações das colegas. Conversei com o grupo que com este procedimento, as informações acessadas por eles seriam fixadas, com a possibilidade de também exercitarem a habilidade de produzir resumos sobre o conteúdo lido. Percebi que os alunos não queriam se dedicar à escrita e ficamos no impasse sobre a execução desse procedimento. A Aluna P sugeriu fazermos o registro no Diário de Leitura, que já estava salvo nos computadores, não necessitando fazer um novo documento. Comentei ser oportuna essa sugestão e o grupo então acordou de fazer o registro em seus Diários. Ainda assim, a maioria optou por escrever o conteúdo em folhas de ofício, que precisei providenciar, e depois digitar o conteúdo em seus Diários.

Figura 22 – Diário de Leitura – Aluna E

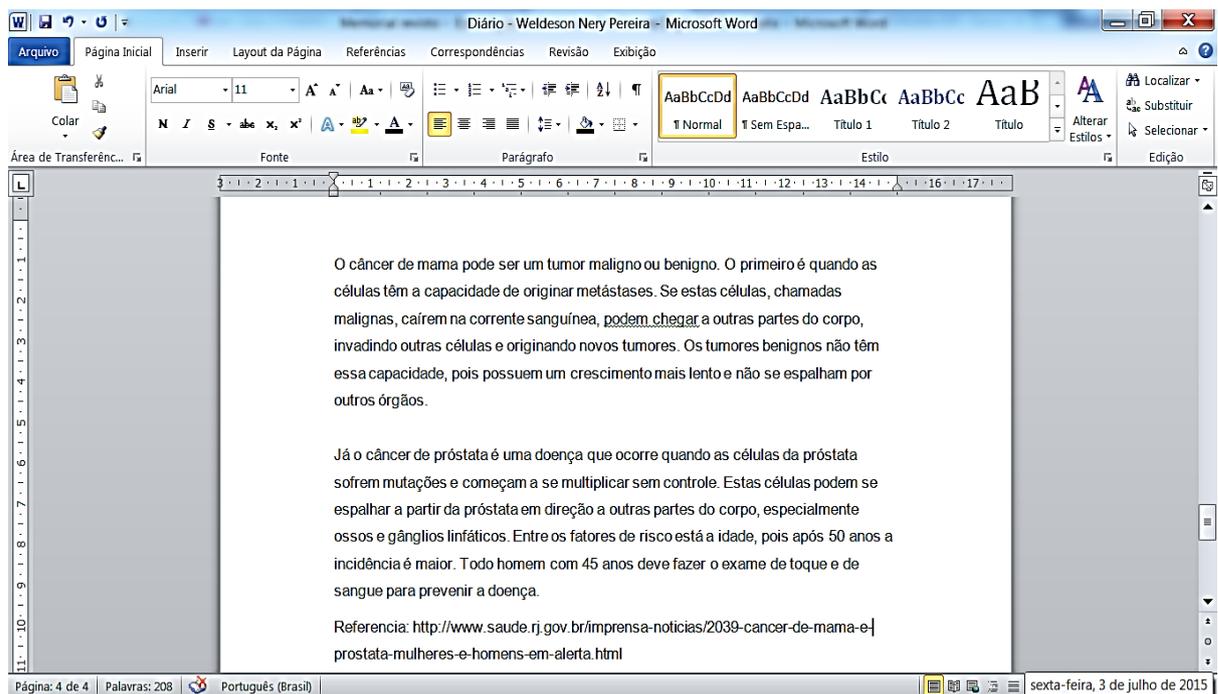


Fonte: Acervo da autora, 2014.

No processo de registro do conteúdo lido, pedi aos alunos que, ao fazerem suas anotações, relatassem com suas próprias palavras aquilo que consideraram mais importante. Observei muitos alunos escrevendo nas folhas de ofício distribuídas, partes do texto em exibição na tela, e depois procedendo à digitação nos Diários do conteúdo escrito. Do total da

turma, somente nove alunos não se prenderam a cópia de passagens do texto, digitando diretamente as informações em seus Diários de Leitura. Esse é um fato sinalizador da necessidade de intensificar, nos momentos de sala de aula, o trabalho com produção de resumos. Pedi ao grupo para anotar o endereço pesquisado, que deveria constar como referência em seus registros.

Figura 23 – Diário de Leitura – Aluno W



Fonte: Acervo da autora, 2014.

À proporção que concluíam os registros no Diário, enquanto aguardavam os demais colegas, os alunos navegavam pela rede com outros propósitos. Quando todos findaram, propus conversarmos sobre as hipóteses levantadas no dia anterior, se estas se confirmaram ou não e sobre os objetivos traçados para a leitura, se estes foram ou não atingidos. Sobre as hipóteses, só recordaram duas delas: “encontrar informações referentes às campanhas e como estas vinham ocorrendo no país” e “como se prevenir do câncer”. Resgatei do meu diário de campo as demais hipóteses e socializei com o grupo. Alguns alunos comentaram que as hipóteses levantadas foram confirmadas. Perguntei se recordavam dos objetivos que foram socializados, ao confirmarem, sinalizaram que a pesquisa desenvolvida correspondeu aos objetivos que foram traçados, pois a leitura contribuiu para “ficarem sabendo mais sobre o câncer de mama e o de próstata” e “se informarem sobre a doença aprendendo a se prevenir”.

Posteriormente, pedi ao grupo para recontar, de forma resumida, o conteúdo lido. Mesmo sabendo que isto se efetivaria posteriormente em sala de aula, para toda a classe, considerei oportuno cada grupo, no seu momento na sala de informática, realizar uma prévia junto aos colegas. A prática de relatar, de forma resumida, a notícia lida constitui-se numa estratégia que permite verificar se alguma conclusão se efetivou sobre o tema do texto (D6), se a tese foi identificada (D7) e se ocorreu distinção entre as partes principais e secundárias (D9), o que implica no enfoque das habilidades preconizadas nos descritores do SAEB explicitados no Anexo 1, p. 136. Poucos alunos se dispuseram a relatar e os que apresentaram, pautaram-se no conteúdo registrado em seus Diários de Leitura. Pelo conteúdo lido, ficou evidente a apreensão do conteúdo pesquisado/lido.

Na semana seguinte, no dia 12 de novembro de 2014, em sala de aula, discutimos na coletividade o tema pesquisado, com oportunidade de todos exporem as principais ideias e informações adquiridas. No grupo havia alunos que pouco falavam, necessitando serem estimulados, e a esses oportuneizei o turno da fala, pois havia também no grupo aqueles que monopolizavam a discussão. Na dinâmica que propus ao grupo, as meninas contribuíram com informações aos meninos sobre os objetivos da campanha do “Novembro Azul” e os meninos, por sua vez, contribuíram com informações às meninas sobre a campanha do “Outubro rosa”. Houve muitos risos, em meio aos comentários. Algumas informações mencionadas: “A melhor forma de combater o câncer é descobrindo precocemente e para descobrir, tem que fazer o autoexame”, “O câncer de próstata é a segunda maior causa de morte por câncer no Brasil, só perde pro de mama”, “Consultas ao ginecologista e o exame de mamografia podem ajudar a prevenir o câncer de mama”, “Todo homem com 45 anos de idade tem que fazer o exame de toque e de sangue para prevenir do câncer de próstata”. No findar desta etapa, tivemos momentos de risos, descontração, interação e aprendizados.

6.5 Etapa V – Avaliando: “o que aprendi?”

A última etapa da ação interventiva foi destinada à avaliação do percurso, pelos alunos. Realizamos nosso encontro no dia 26 de novembro, também na sala de informática. Meu objetivo era de propiciar aos alunos momento para refletirem sobre os conhecimentos construídos no decorrer das atividades que vínhamos desenvolvendo, concluindo seus registros no Diário de Leitura.

A turma tinha conhecimento de estarem participando do projeto de intervenção, pois, no começo das atividades do ano letivo, comuniquei a eles a intenção do projeto e pedi-lhes a colaboração. Por intermédio deles, cheguei a seus pais, para realização da reunião em que apresentei minha proposta e obtive o consentimento, escrito, da participação de seus filhos nas atividades de intervenção. Então, o fato de estarem avaliando as atividades desenvolvidas e seu progresso frente à ação não constituiu novidade, embora eu nunca tenha desenvolvido este tipo de procedimento com a turma.

No encontro, pedi à turma que acessasse seus Diários de Leitura e fizesse seu último registro, relatando fatos considerados significativos nas vivências da IV unidade letiva, em que trabalhamos com textos materializados no suporte digital.

Os alunos estavam à vontade para o desenvolvimento da atividade. Algumas conversas entre colegas, mas nada que atrapalhasse o desenvolvimento do registro. As poucas dúvidas foram sobre digitação e edição de texto.

Como dispúnhamos de tempo, alguns se dispuseram a arrumar seus Diários, colocando ilustrações e personalizando com fotos, retiradas dos perfis no *Facebook*. Prestei o auxílio necessário, neste momento.

Figura 24 – Etapa V – Avaliando: “O que aprendi?”



Fonte: Acervo da autora, 2014.

Figura 25 – Etapa V - Avaliando: “O que aprendi?”



Fonte: Acervo da autora, 2014.

Os aspectos mais valorizados estão relacionados às práticas de pesquisa. Os alunos destacaram o fato de agora estarem mais atentos a esta atividade, na possibilidade de se obter informação adicional sobre conteúdos de pesquisa. Em um comentário “agora estou mais consciente do que posso digitar para encontrar o assunto”, aqui se referindo aos filtros e escolha de palavras-chave. Outro aspecto sinalizado, referindo-se como positivo, diz respeito ao acesso a outros textos através dos *links* associados no texto base. “Foi útil praticar o acesso nos *links*, antes não acessava e vejo que é importante para aprender mais sobre o assunto.”; “Aprendi que na pesquisa na Internet, para cada texto, tem também outros textos, que vão aumentando as chances de informar mais.” Ainda sobre a pesquisa na rede, as percepções sobre acesso a *sites* variados para obtenção de informações foram registradas: “Para fazer uma pesquisa bem feita, temos que buscar a informação em vários lugares e ver a que serve mais para o que estamos pesquisando”, “Na Internet tem muitas coisas úteis para o estudante, ficar no face é bom mais também podemos fazer nossas pesquisas nela e aprender muitas coisas úteis”. Sobre o registro de conteúdos, houve somente uma observação pontuada: “Escrever o que pesquisamos é importante, porque assim aprendemos mais”.

Sobre a efetividade de mudanças ou incorporação de habilidades nos trajetos de navegação, não houve registro. Contudo, acredito que estas tenham sido incorporadas pelos alunos, pela maior desenvoltura na realização das atividades na etapa 4, quando comparada as realizadas na etapa 3.

Embora com pouca incidência, aspectos negativos foram sinalizados, servindo para eu repensar formas diferenciadas de desenvolver propostas como as da natureza desta intervenção. Como o propósito da atividade era que os alunos refletissem sobre os conhecimentos construídos, os registros caminharam nesta direção, e talvez daí advenha a pouca sinalização dos aspectos negativos. Alguns pontos destacados: “não dava tempo para acessar tudo, por isso não deu para escrever no diário o que pesquisei”, “se fosse para passar a manhã inteira na sala de informática, poderia ler mais e encontrar o que pesquisava”, “aprendi muito, mas se tivesse mais aulas aqui, poderia praticar mais”. Todos esses registros estiveram relacionados ao fator tempo.

Por termos iniciado as atividades interventivas refletindo sobre a leitura, combinamos de também encerrar os Diários fazendo o registro dessas reflexões, que poderiam ou não ter sido revistas ao longo do percurso.

Concluo então os escritos desta etapa trazendo alguns dos registros pontuados nos Diários.

“A leitura no meu dia a dia é muito importante por que faz nós refletir muito e até hoje ela é muito importante, e muito na minha infância eu ouvia muitas historias de contos e hoje também e eu gosto muito de ler revistas, livros, poesia entre outros, muitas pessoas não se importa com leitura e a leitura é um dos meios mas importante em nossa vida e pra mim a leitura é muito especial por que nos ajuda ser reconhecidos e ainda tem muitos que tem dificuldades em ler, então precisamos praticar mas leitura pra nós reconhecer mais do que se trata esse fato.” (Aluna R)

“Meu nome é (xxxxxx) tenho 14 anos, e gosto muito de ler principalmente historias em quadrinhos ,eu acho que a leitura é muito bom para quem sabe tirar proveito ,eu viajo no tempo quando estou lendo ,esqueço de tudo. Eu acho a leitura muito importante no cotidiano das pessoas porque agente não vai a lugar nenhum sem a leitura, por exemplo se vamos a um mercadinho temos que ler os preços em fim todo os lugares que fomos dependemos da leitura.” (Aluna J)

“A leitura no dia a dia das pessoas é muito importante, porque ela tem um recurso muito especial na vida das pessoas. Como uma espécie muito delicada, eu mesmo na minha infância não tive muito aceso e encontro com os colegas pra fazer uma aula só de leitura, e fala um pouco sobre o assunto, mas ás vezes quando estou em casa sem fazer nada aproveito para ler alguns livro como um dialogo, revistas, frases romântica etc. sempre estou fazendo alguma coisas para desenvolver mais a minha leitura, eu tenho dificuldades na hora da leitura as vezes além disso tenho vergonha de me expressa na sala de aula não consigo entender o porque deste fato, isso pra na minha vida é muito constante por que não é que eu não goste de ler. Então é isso a leitura

pra me é um fato importantíssimo aonde quer que nós esteja sempre vamos precisar... Pratique sempre a leitura” (Aluna P)

“A leitura é um meio de conhecimento muito importante pois através dela podemos buscar a aprendizagem de uma forma lúdica, uma forma divertida. a leitura faz parte de muitas pessoas no seu dia a dia, através dela podemos obter informações, notícias sobre o mundo dos famosos, cantores, jogadores, entre outros. Hoje em dia muitas pessoas optaram pelos meios de comunicações avançados tais como: celular, notebook, computador, tablete etc. E assim a leitura cresceu mais, então acredito que devemos colocar a leitura sempre em prática, use de uma forma divertida de ler e assim viagem no mundo da leitura... Use sua imaginação” (Aluno R)

“Eu gosto muito de ler já li vários livros e minha preferência é mitologia grega acho super interessante fico viajando nas histórias e nas personagens, muita gente acha chato ler diz que só de olhar para os livros dá sono já comigo é diferente quando vejo livro fico animada pra ler e quanto maior for o livro mais animada eu fico.

A leitura pra mim é mais que um passa tempo acredite se me derem um livro de mitologia grega, ou suspense eu deixo qualquer coisa pra ler. Acho melhor ler no livro que ficar no computador. Leio também no facebook mais hoje não quero porque o face tá chatão mais isso não vem ao caso, resumindo eu amo ler.” (Aluna T)

7 RESULTADOS E ANÁLISES

Nesta proposta de intervenção, os caminhos trilhados objetivaram o aprimoramento das habilidades leitoras dos alunos no suporte virtual e a utilização de estratégias leitoras propiciadoras da compreensão textual. As ações postas em prática enfocaram atividades de pesquisa em ambientes da Internet, explorando especificamente o gênero webnotícia, não abarcando a existência de outras categorias particulares de gêneros digitais.

Para alcance dos objetivos, pautei-me em alguns dos descritores da Matriz do SAEB e a esses conjuguei habilidades específicas ao suporte virtual, na composição de uma Matriz de Ensino para o trabalho de pesquisa e leitura na WEB, contemplando as seguintes estratégias:

- Acionamento de conhecimentos prévios
- Levantamento de objetivos e hipóteses
- Estabelecimento de inferências
- Localização de informações explícitas
- Uso de material gráfico diverso como auxílio na interpretação de textos
- Monitoramento da compreensão
- Escaneamento
- Pesquisa
- Procura
- Exploração
- Vagueamento
- Acionamento de campos semânticos
- Retorno ao texto base
- Recapitulação

As estratégias foram enfocadas no exercício prático de habilidades a elas relacionadas, como forma de auxiliar os alunos a melhorarem sua compreensão dos textos digitais. Não houve uma sequência fixa e estática na exploração dessas estratégias. À proporção que desenvolvíamos as atividades, nas demandas do contexto, enfocava cada uma, orientando os

alunos no uso e, muitas vezes, explicitando os objetivos de empregá-las no ato leitor. Para algumas delas, foi possível detectar avanços dos alunos, no decorrer da própria atividade; outras, porém, requerem um tempo maior para vislumbrar resultados concretos sobre efetividade ou não de uso na rotina de cada aluno.

A prática de estabelecimento de objetivos para a leitura e o levantamento de hipóteses pode ajudá-los a determinar o seu percurso-ação dentro do meio virtual, nas atividades de pesquisa desenvolvidas.

O acionamento de conhecimentos prévios favorece aos alunos se situarem perante as temáticas abordadas, relacionando o que já sabem sobre os conteúdos em estudo às novas informações acessadas, ampliando assim seu campo de informações. Sobre este procedimento, ficou perceptível na intervenção como o conhecimento de mundo afeta os alunos. Aqueles que possuíam maior conhecimento prévio construíram mais facilmente os sentidos nas atividades das etapas III e IV. Por conta de suas características próprias, os alunos que apresentavam dificuldades de compreensão no texto impresso também apresentaram dificuldades no virtual, por isso, a esses dediquei particular atenção e acompanhamento na atividade de pesquisa referendada explorando estratégias leitoras.

A estratégia do escaneamento possibilita a obtenção de uma panorâmica do conteúdo disposto na tela, situando o leitor para as possibilidades de percursos a serem trilhados. Os alunos, ao rolaem toda a página principal e verificarem os *links* e demais recursos presentes, tiveram acesso ao sentido global dos conteúdos pesquisados em cada *homepage*, facilitando a escolha posterior dos *links* de acesso e contribuindo na agilização e definição do percurso que seguiriam na leitura/pesquisa.

As estratégias de vagueamento, exploração, procura e pesquisa imbricam-se, não sendo possível, muitas vezes, suas delimitações em termos de ações práticas. O vagueamento foi detectável nas ações em que os alunos percorreram livremente e sem aprofundamento o ambiente virtual, encontrando ou não informações úteis a sua formação. Esta é uma ação que os alunos executam comumente no meio virtual e da qual, muitas vezes, surgem aprendizados úteis em suas vidas. Com relação direta a estratégia de vagueamento, temos a estratégia de exploração. Valendo-se desta, os alunos puderam identificar todo o conteúdo dos *sites* visitados, explorando o conteúdo hipertextual, sem a internalização de temática prévia de leitura. Avançando no processo leitor, empregando a estratégia de procura, os alunos puderam percorrer detalhadamente as informações previamente escolhidas, investigando as áreas do texto para alcançar um objetivo específico. Na estratégia de pesquisa, os alunos navegaram

com a finalidade específica de encontrar informações que os auxiliassem a alcançar seus objetivos.

Explorando a estratégia de acionamento de campos semânticos, os alunos puderam, na seleção dos *links* de acesso, analisar e escolher imagens, palavras ou frases com laços associativos ao tema da pesquisa, fazendo uso de pistas contextuais na construção de sentidos nos textos. Durante a navegação, ao relacionarem palavras associadas a seu tema de estudo, os alunos tiveram também a oportunidade de estabelecer conexões de sentido que subsidiaram a compreensão, mantendo a coerência leitora.

Sobre a estratégia de produção de inferências, retomo Marcuschi (1995), que define a inferência como a operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições com base em outras já dadas. Na leitura virtual, as inferências efetivadas na *homepage* acionaram conhecimentos prévios para a leitura dos *links*, possibilitando que os alunos estabelecessem proposições sobre o conteúdo a ser acessado. Na leitura das notícias, a estratégia de produzir inferências ajudou na interpretação, quando os alunos, a partir dos indícios e pistas constantes no texto, puderam concluir pelo raciocínio, o sentido das expressões sinalizadas que não se encontravam explicitamente retratadas.

A estratégia de retorno ao texto base permitiu aos alunos retornar ao texto, quer seja por estarem afastando-se do tema, para retomar alguma ideia ou por darem conta de não estarem atingindo os objetivos da leitura. O emprego desta estratégia também permitiu aos alunos o resgate de informações já lidas, que puderam ser relacionadas a outras adquiridas no percurso da leitura.

Explorando a estratégia da recapitulação, os alunos puderam expor sucintamente os pontos considerados relevantes na pesquisa desenvolvida, observando se os objetivos de leitura foram atingidos e comprovando ou não se de fato o conteúdo acessado foi compreendido. Observei que, na proposta prévia de registro escrito do conteúdo pesquisado, os alunos sentiram grande dificuldade em sintetizar ideias, se prendendo muito à cópia de trechos, mesmo quando instigados a fazerem o registro com suas palavras. Esse fato me faz considerar a necessidade de inserir em minhas ações didáticas, espaço maior para exploração da prática de produção de resumos, ajudando os alunos a se apropriarem do texto e dele extrair informações relevantes que lhes permita melhor compreensão dos fatos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Umás dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim crescia, de que a gente não é, de que a gente está sendo. (FREIRE, 1995, p. 79)

Escrevendo as considerações finais acerca das vivências do Profletras, me vem à mente um conto explorado em uma das disciplinas cursadas – *O Conto da Ilha Desconhecida*, de José Saramago. Neste conto, a inquietude de um homem diante das coisas cotidianas é revelada em sua atitude de sair em busca do novo e desconhecido. Esse conto permitiu-me, na ocasião, viajar em direção a mim mesma, refletindo sobre meu eu, sobre meu processo de busca, da possibilidade de construir o novo a partir do lugar onde me encontrava.

Na angústia das vivências profissionais e na perspectiva de um novo, comecei também a escrita deste memorial. Foi um longo processo... Leitura, escrita, análises, revisões, reescrita... Agora, nesta seção final, fazendo a releitura do que me propus, nas seções introdutórias, quando me abri para o novo e me predispus a acolher novos possíveis, buscando ressignificar minha prática, resisti à tentação de deletar alguns trechos e reescrevê-los, por constatar as incongruências do que me propus com o que de fato efetivei, não em termos do propósito interventivo, mas sim na conduta das minhas ações enquanto professora-pesquisadora. Mas, intencionalmente, resisti à tentação, por considerar que assim estaria “apagando” o registro que me permitiu refletir sobre as mudanças (ou estagnações) em minha prática docente, após mais um ciclo de formação acadêmica.

Retomando *O Conto da Ilha Desconhecida*, reflito agora sobre esta colocação: “... Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não saímos de nós...”. Na ação autorreflexiva e autobiográfica da escrita memorialística, percebi o quão importante foi esta saída de mim, de poder esquadrihar momentos significativos da minha trajetória pessoal e profissional, de ver meu reflexo num espelho de palavras. O zoom dado nas passagens rememoradas permitiu-me refletir sobre o meu estar na profissão docente, sobre minha prática, sobre o que tenho feito por meus alunos, e, muitas vezes, sobre o que deixei (ou venho deixando) de fazer por eles. A cartografia, que se desenha como escrita do memorial, também me conduz a refletir sobre minha atuação no projeto de intervenção, analisando a ocorrência (ou não) dos avanços que julguei serem possíveis em minha atuação. A escrita das vivências com os alunos fez-me perceber que o tradicionalismo e o autocentrismo, dos

quais tento despir-me, ainda permanecem fortemente em mim, orientando minha prática. No encaminhamento das ações interventivas, valendo-me do “poder” de professora, decidi individualmente o que deveria acontecer com a coletividade. Não houve negociação, não houve troca, não houve o fazer colaborativo. Desenvolvi uma ação centralizadora, condutivista; quer seja movida pela natureza da proposta interventiva, ou, pelas marcas que ainda trago da educação tradicional que me formou, inspirou e inspira minha atuação. Mas, como elemento significativo dos aprendizados, trago a consciência em mim fortalecida que o ponto de partida no fazer docente deve constituir, sempre, a realidade do aluno. Não somente em termos de conhecimentos e habilidades que dominam, mas, sobretudo, na compreensão da sua cultura, dos seus interesses, da sua vida intra e extra-escolar. Nunca, ao longo de toda minha carreira profissional, estive tão próxima dos meus alunos. Os instrumentos investigativos, o contato com alguns membros da família no espaço escolar e, principalmente, meus registros no diário de campo, fez-me aproximar mais dos meus alunos. Considero hoje que, como professores, podemos estar exercitando sempre a pesquisa etnográfica. A sala de aula, os alunos, o professor, a escola, compõem o ambiente de estudo, e por já fazer parte dele, temos o privilégio, a vantagem de não ser estranhos, como em outras situações de pesquisa.

Outros aprendizados significativos, com possíveis contribuições a futuras experiências no trabalho escolar, resultam das análises da prática interventiva. Embora me situando ainda imersa nas leituras que possam desvelar outros olhares perante os registros das vivências, trago algumas considerações, já passíveis de observação, relacionadas ao objeto de estudo, suporte e gênero textual a que me dispus investigar e intervir em meu contexto escolar.

Sobre a navegação na WEB, a liberdade de acessos possibilitada pelos cliques do mouse nos vários recursos disponibilizados na *homepage*, permite observar que esta não obedece a uma ordem, havendo a liberdade do leitor em traçar suas rotas de navegação. Aqui é importante destacar, em nosso trabalho pedagógico, a necessidade de estar continuamente vendo com os alunos, ao menos até que estes dominem esta habilidade em suas leituras virtuais, a coerência na progressão textual escrita. Conforme Xavier, *apud* Koch (2005, p.69), “caberá ao hiperleitor, ao passar, por intermédio de tais *links*, de um texto a outro, detectar, através da teia formada pelas palavras-chave, quais as informações topicamente relevantes para manter a continuidade temática”. Por essa razão, trabalhar as estratégias de acesso aos *links* é muito relevante, enfatizando a importância da fidelidade aos objetivos traçados para a

leitura, para que o princípio da coerência seja mantido, o que traz, por conseguinte, o entendimento dos conteúdos acessados.

Sobre a pesquisa na rede, para que os resultados sejam produtivos, faz-se necessário o professor trabalhar previamente com alunos os objetivos da leitura e a definição temática. E isso vale tanto para os textos virtuais quanto impressos. No espaço virtual, a manutenção temática torna-se ainda mais necessária pelo fato dos alunos estarem imersos numa vastidão de informações. Caso se deixem levar por um contexto de *links* e mais *links*, correm o risco de se perderem numa cadeia infinita, implicando também na perda da continuidade temática. Assim como se pode obter o mundo ao clicar o mouse, também é possível perder-se num mar de informações.

Sobre a relação impresso e digital, percebo ser ainda muito forte a ligação dos alunos com o impresso, fato não condenável. As solicitações em terem as atividades impressas nas mãos, para acompanhamento da leitura na tela, evidenciam a falta de prática dos alunos com multijanelas, comum em internautas mais assíduos. Acredito que esta habilidade possa ser desenvolvida nos alunos, também no espaço escolar, caso lhes sejam destinadas mais oportunidades de praticarem atividades orientadas, usando o computador.

Por fim, sobre a relação aluno – escola – leitura digital, considero ser ainda muito necessária a discussão dos aspectos que envolvem o hipertexto no ensino. Embora haja abordagem nos documentos oficiais (a exemplo dos PCN e da Matriz de Referência do SAEB), estes carecem de referências sobre o uso. Muitas pesquisas são desenvolvidas nas universidades acerca das especificidades dos textos digitais, contemplando também as formas de leitura/apropriação, registrando a necessidade de incorporação de práticas envolvendo seu uso no ambiente escolar, mas, em termos práticos, as vivências com atividades pedagógicas explorando seu uso junto aos alunos pouco se consolidam.

As pesquisas, discussões e estudos na área de linguagem investem no reconhecimento de variados gêneros textuais, muitos deles do impresso; os efeitos já são sentidos na escola, na abordagem de gêneros textuais diversificados. Da mesma forma, considero importante também, como mencionam Araújo e Costa (2007, p. 32-33), “que a escola também se abra à reflexão não só da composição textual dos gêneros digitais, mas também de seu funcionamento, fato que lhe permitirá avançar no estudo da língua como um lugar de interação humana”.

As práticas de leitura/escritura na Internet constituem uma realidade que se impõe, nos espaços intra e extra muros da escola, por isso, compete a todos nós, professores envolvidos no processo de formação dos estudantes, inserir o hipertexto em nossa prática didática. Considerando que os leitores definem as estratégias utilizadas para entenderem os textos, compete-nos oportunizar, aos alunos, vivências com estratégias de compreensão dos textos digitais, para que eles possam fazer uso autônomo dessas estratégias nas ocasiões pertinentes. Este foi, portanto, meu propósito maior da intervenção.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Júlio. O texto em ambientes digitais. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p. 89-115.

ARAÚJO, Júlio; COSTA, Nonato. Momentos interativos de um chat aberto: a composição do gênero. In: ARAÚJO, Júlio (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 21-34.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRAGA, Maria Regina; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula*. São Paulo: Global, 2009.

BRASIL. *O que é o Saeb? Sistema de Avaliação da Educação Básica*. INEP, 2007. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm>>. Acesso em 23 de abril de 2014.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: primeiro e segundo ciclos*/ Ministério da Educação. 3. ed. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental (SEF), 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2002.

_____. CAPES. *Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)*. CAPES, 2013. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em 05 de maio de 2015.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

COMO fazer uma boa busca na internet. *Revista Nova Escola on-line*. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/como-fazer-boa-busca-internet-423567.shtml>>. Acesso em 02 de outubro de 2014.

COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, UFMG, v 10, n. 1, p. 7-27, jan./jun.2002.

_____. Gêneros textuais na escola. *Veredas On-line*, Juiz de Fora, UFJF, v. 2, p. 78-86, fev. 2007. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>>. Acesso em 06 de março de 2014.

COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p. 9-35.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2003.

DIONISIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. (atividades). In: MARCUSCHI, Luiz Antonio (Org.); DIONISIO, Ângela Paiva (Org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.177-196.

ECKERT-HOFF, Beatriz M. *Escrita de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMES, Luiz Fernando. *Hipertexto no cotidiano escolar*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste, Gulbenkian, 2003.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss de língua portuguesa 2.0*. São Paulo: Objetiva, 2007. CD-ROM.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEFFA, Vilson J. A pesquisa em leitura – Análise de protocolos. In: LEFFA. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996. p. 66-87. Disponível em <http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos_leitura.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2014.

_____. Texto, hipertexto e interatividade. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, UFMG, v. 16, n. 2, p. 166-192, jul./dez. 2008. Disponível em:

<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Vilson_Leffa-Rafael_Castro.pdf>. Acesso em 14 agosto de 2014.

LER. Vídeo (2min04s). *YouTube, Site*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jjU9j17vTOY>>. Acesso em: 16 de setembro de 2014.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na Era da Informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2003.

MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 6. ed. Santa Catarina: Editora Bookman, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

_____. *Linearização, Cognição e Referência: o desafio do hipertexto*. Disponível em <http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso_cambio/17Marcus.pdf>. Acesso 19 de outubro 2014.

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

MÉLLO, R. P. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, ABRAPSO, v.19, n.3, p. 26-32, set./dez. 2007.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e transformação. In NÓVOA. Antonio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-140.

NOGUEIRA, Felipe Augusto; MALLMANN, Andreia Denise. *Análise das características do jornalismo on-line em portais de notícias*. Disponível em <<http://portalintercom.org.br/anais/sul2013/resumos/R35-0824-1.pdf>>. Acesso em 15 de agosto de 2014.

NOGUEIRA JÚNIOR, Arnaldo. O conto da Ilha desconhecida. *Projeto Releituras, Site*. Disponível em <http://www.releituras.com/jsaramago_conto.asp>. Acesso em 24 de junho de 2014.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re) conhecimento. In: CORDEIRO, Verbena Maria; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). *Memoriais: literatura e práticas culturais de leitura*. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 19-42.

PEREIRA, Ana Cristina Silva de Oliveira. A formação profissional no compasso da história de vida do educador: o memorial em foco. In: CORDEIRO, Verbena Maria; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). *Memoriais: literatura e práticas culturais de leitura*. Salvador: EDUFBA, 2010a. p. 109-129.

PEREIRA, Vanderléa Andrade; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. *A pesquisa etnográfica: construções metodológicas de uma investigação*. Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_15_2010.pdf>. Acesso em 16 de abril de 2014.

PRETI, Dino; URBANO, Hudinilson (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiro, Fapesp, 1990.

PRETTO, Nelson; RODRIGUEZ, Thiago. Como fazer uma boa busca na internet. *Revista nova escola on-line*. Dados disponíveis em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/como-fazer-boa-busca-internet-423567.shtml>>. Acesso em 02 de outubro de 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa Costa (Orgs.). *Letramento digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: BHJ, 2012.

_____. *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*. 2008. 248 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/AIRR-7DDQ6S/ana_elisa_ribeiro_tese.pdf;jsessionid=BAE6173824538AF1ECA0A542D8AE4970?sequence=1>. Acesso em 31 de maio de 2014.

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

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

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

SECRETARIA confirma cinco casos do vírus Chikungunya na Bahia. *G1, Bahia, Portal*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2014/09/secretaria-confirma-cinco-casos-do-virus-chikungunya-na-bahia.html>> Acesso em: outubro/2014.

SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (Orgs.). *Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional*. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Tradução de Daíse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em 24 de abril de 2014.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOLÉ, Isabel. A leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias. *Revista Nova Escola, Nova Escola Especial*, 28a. ed., nov./2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/isabel-sole-leituraexige-motivacao-objetivos-claros-estrategias-525401.shtml>>. Acesso em 13 de setembro de 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

TREINOS funcionais e atividades combinadas ajudam a perder peso. *G1, Portal*. Disponível em <<http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2014/07/treinos-funcionais-e-atividades-combinadas-ajudam-perder-peso.html>> Acesso em agosto/2014.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

80% dos casos de febre Chikungunya no Brasil estão em Feira. *Tribuna Feirense, Site*. Disponível em: <<http://www.tribunafeirense.com.br/noticias/11221/80%5C-dos-casos-de-febre-chikungunya-no-brasil-estao-em-feira>> Acesso em outubro/2014.

APÊNDICE A - TERMOS DE CONSENTIMENTO



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Rua Barão de Jeremoabo, 147, sala 127 - *Campus* Universitário – Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290

Telefone: (71) 3283-6237. Fax: (71) 3283-6208. E-mail: let03@ufba.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto: **ESTRATÉGIAS LEITORAS EM AMBIENTES DIGITAIS**

Este termo de consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça à professora Luíza Selis Santos Santana, autora do projeto, que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

1) Introdução

Seu filho está sendo convidado a participar do projeto de intervenção **ESTRATÉGIAS LEITORAS EM AMBIENTES DIGITAIS**. Se decidir participar, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel na intervenção.

Seu filho foi convidado a participar do estudo porque é estudante do 9º ano, turma B, da Escola Municipal Geraldo Dias de Souza, turma com a qual as atividades do projeto serão desenvolvidas. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa não lhe trará nenhum prejuízo.

É preciso entender a natureza da participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

2) Objetivo

Este estudo tem por objetivo geral a promoção de intervenção pedagógica que possibilite, por um lado, a expansão da competência leitora de alunos do Ensino Fundamental II, considerando as exigências dos textos contemporâneos em seus aspectos multimodais. De outro, o desenvolvimento de prática colaborativa em ambiente digital com enfoque na dimensão cultural e identitária da comunidade do entorno escolar.

São objetivos específicos desta intervenção:

- Levantar, em rodas de conversa, o contexto social, cultural e tecnológico dos alunos.
- Levantar, através de questionário estruturado, seus hábitos leitores, os suportes utilizados e gêneros textuais que circundam sua vida cotidiana;
- Investigar, através de propostas didáticas, as formas de compreensão de textos digitais, considerando-se os seus elementos multimodais.
- Registrar, sistematizar e analisar os dados levantados para fundamentação das atividades didáticas a serem construídas.

- Construir atividades que visem à ampliação da capacidade leitora de textos digitais, instigando a construção de inferências e a análise dos recursos linguísticos e imagéticos utilizados na composição do texto para a produção de sentidos.
- Desenvolver atividades de leitura em ambientes virtuais, com realização prioritária na própria escola ou em espaços fora dela.

3) Procedimentos do Estudo

Se concordar com a participação do seu filho neste estudo, ele será convidado a participar das atividades do projeto, com aulas gravadas e fotografadas, nos espaços físicos da Escola Municipal Geraldo Dias de Souza. As produções do grupo poderão ser veiculadas em um *site* construído pela própria turma.

4) Caráter Confidencial dos Registros

Algumas informações obtidas a partir da participação neste estudo não poderão ser estritamente confidenciais, mas seu filho não será identificado quando o material de seu registro for utilizado. Se você autorizar, a imagem de seu filho poderá ser utilizada na divulgação.

5) Participação

A participação de seu filho nesta intervenção consistirá em:

- Participar, na condição de aluno, das atividades desenvolvidas com a professora autora nas dependências da escola.

É importante que você esteja consciente de que a participação neste estudo é completamente voluntária.

6) Para obter informações adicionais

Você encontrará cópia do projeto de intervenção na Direção da Escola Municipal Geraldo Dias de Souza, que está disponível a toda comunidade escolar. Outras informações podem ser obtidas junto à professora, Luíza Selis Santos Santana, autora do projeto e responsável pela condução das atividades de intervenção.

Profª Luíza Selis Santos Santana: (75) 3623-8062 (75) 8128-0433 (75) 9109-7614

7) Declaração de consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações contidas no documento “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar do estudo.

Nome do responsável pelo aluno (em letra de forma) – Pai ou Mãe

Assinatura do responsável

Data

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao responsável. Acredito que o responsável recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele compreendeu essa explicação.

Assinatura do professor

Data

Autorização de uso das imagens, áudios e vídeos

Eu, _____, portador(a) de cédula de identidade nº _____, responsável pelo menor _____, autorizo o registro em foto, áudio e vídeo, bem como a veiculação das imagens, áudios e depoimentos do menor sob minha responsabilidade para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus e restrições.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e depoimentos, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Assinatura

Data



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Rua Barão de Jeremoabo, 147, sala 127 - *Campus* Universitário – Ondina,
Salvador, Bahia. CEP: 40170-290

Telefone: (71) 3283-6237. Fax: (71) 3283-6208. E-mail: let03@ufba.br

Termo de Consentimento

Autorizo, na condição de diretora da Escola Municipal Geraldo Dias de Souza, localizada no Loteamento Agnelo Costa, s/nº - Quadra 01- Distrito de Humildes, Feira de Santana, Bahia, o desenvolvimento da pesquisa **ESTRATÉGIAS LEITORAS EM AMBIENTES DIGITAIS** junto à comunidade escolar. Declaro, ainda, que conheço o projeto de pesquisa acima referido, bem como as atividades que serão desenvolvidas na escola. Autorizo também a pesquisadora do projeto e professora desta unidade escolar, Luíza Selis Santos Santana, a frequentar as dependências da escola, gravar entrevistas com membros da comunidade escolar e fotografar o ambiente durante o desenvolvimento do estudo.

Feira de Santana, 04 de junho de 2014.

Diretora da Escola Municipal Geraldo Dias de Souza

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO – “EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS COM LEITURA E NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA FAMÍLIA”



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Rua Barão de Jeremoabo, 147, sala 127 - *Campus* Universitário – Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290

Telefone: (71) 3283-6237. Fax: (71) 3283-6208. E-mail: let03@ufba.br

Prezado (a) aluno (a),

o questionário abaixo faz parte do projeto de intervenção que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado Profissional em Letras. É também muito importante para o planejamento de nossas aulas aqui na escola. Por isso, conto com você para ler e responder com atenção. Desde já, agradeço suas respostas.

1) Idade: _____ **Sexo:** () masculino () feminino

2) Você está no 9º ano do Ensino Fundamental. Você cursou o 8º ano nesta mesma escola?

() Sim () Não, em _____

3) Você já foi reprovado em alguma série? Qual (quais) e quantas vezes?

4) Qual a escolaridade de seus pais?

Pai () analfabeto () 1º ao 5º ano () 6º ao 9º ano () Ensino Médio

() superior () pós-graduado

Mãe () analfabeto () 1º ao 5º ano () 6º ao 9º ano () Ensino Médio

() superior () pós-graduado

5) Que tipo de texto você lê com mais frequência? (Pode assinalar mais de uma opção.)

() Contos () Poemas () Reportagens

() Anúncios () Textos exigidos pela Escola

() Outros: Especificar: _____

6) Em qual suporte você costuma ler? (Pode assinalar mais de uma opção.)

- Livros Jornais Revistas Panfletos / Outdoors
 Internet Outros. Especifique. _____

7) Você realiza atividades de leitura fora da escola com qual frequência?

- Raramente Uma vez por mês
 Uma vez por semana 2 ou 3 vezes por semana Todos os dias

8) Seus assuntos preferidos para leitura são: (Pode assinalar mais de uma opção.)

- Aventura, ação Mistério, suspense Histórias de amor, relacionamentos
 Sociais Esportes
 Celebidades da TV
 Outros. Especifique. _____

9) Os elementos que acompanham o código escrito (ilustrações, gráficos, tabelas, pinturas, etc.), quando aparecem no texto, são analisados por você para compreensão textual?

- Sim Não

10) Você considera que o seu grau de compreensão do que lê é:

- Ótimo Muito bom Bom Regular Ruim

11) Você considera que a leitura tem:

- Muita importância Pouca importância Nenhuma importância

12) Qual o meio mais utilizado por você para se manter informado sobre os acontecimentos? (Pode assinalar mais de uma opção.)

- Jornal impresso Revistas Jornal falado (TV)
 Rádio Internet
 Outros. Especifique _____

13) Você dedica seu tempo de lazer com: (Pode assinalar mais de uma opção.)

- Cinema TV Esportes Leitura
 Navegação na Internet Lan house Outros Especifique _____

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO – “ESTRATÉGIAS ADOTADAS NA LEITURA DE NOTÍCIAS DIGITAIS”



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Rua Barão de Jeremoabo, 147, sala 127 - *Campus* Universitário – Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290

PROJETO DE PESQUISA – “ESTRATÉGIAS LEITORAS EM AMBIENTES DIGITAIS”

- INSTRUMENTO II –

Aluno (a) - _____

Registre, neste instrumento, suas práticas leitoras no ambiente virtual, especificamente em relação à proposta de pesquisa, a você solicitada logo abaixo. Atente ao que se pede em cada item, e, em caso de dúvida, peça esclarecimento a sua professora.

- Proposta de pesquisa -

Acesse a Internet. Estando na rede, acesse seu perfil no *Facebook*. A partir deste ambiente virtual, faça uma pesquisa em jornais e revistas *on-line* a respeito de um aspecto que está presente no cotidiano da comunidade feirense – o vírus Chikungunya. Leia o conteúdo por você localizado.

Registre agora seus procedimentos leitores:

1 - Antes da leitura

- Antes de começar a leitura de um texto na Internet, você estipula um objetivo a alcançar?
(Por que e para que vou ler o texto?)

- Você levanta hipóteses sobre o que vai ler? (Faz previsões, suposições ou especulações sobre o conteúdo do texto, com intenções de verificá-las no decorrer da leitura?)

2 - Durante a leitura:

- Você pesquisa em vários perfis de webjornais no Facebook ou em vários *sites* para localizar a notícia ou se atem ao primeiro perfil ou *site* localizado?

- Você costuma rolar toda a barra de rolagem antes de começar a ler uma notícia?

- Você observa todo o conteúdo do texto da homepage antes de clicar em um link?

- Você faz leitura de alguns trechos da homepage antes de clicar em um link?

- Você fica concentrado todo momento na tela?

- Você faz a leitura de outros elementos presentes no texto além do registro verbal escrito (tabelas, gráficos, imagens, sons etc.)?

- Você procura os *links* que apresentam palavras parecidas ao tema da pesquisa?

- Você clica em *links* com palavras que você não conhece?

- Após clicar em outro *link*, você retorna ao texto de origem?

- Você perde a concentração quando retorna ao texto de origem?

- Ao retornar ao texto da homepage, você precisa retornar a leitura para entender o que leu?

- Você volta a ler alguns parágrafos da homepage quando se distrai?

- Você faz anotações em papel enquanto está lendo os textos da página virtual?

- Durante a leitura você copia alguns trechos para depois colar em algum programa de edição de texto, a exemplo do Word ou do Writer?

- Você escreve com suas palavras o que considerou mais importante?

- Você faz a impressão dos textos durante a leitura?

- Você lê os trechos do texto que não compreendeu em voz alta?

- Você consulta o dicionário *on-line* ou impresso quando depara com palavras novas?

- Quando está lendo na Internet, você relaciona o assunto do texto com o que conhece e já sabe?

3 – Pós-leitura

- Ao concluir a leitura, você copia algumas ideias no papel ou em editores de texto?

- Você anota o endereço do *site* pesquisado?_____

- Você faz a impressão dos textos para ler novamente?

- Você escreve com suas palavras o que considerou mais importante?

- Você verifica se atingiu os objetivos que havia estabelecido?

- Você acha que ler na Internet é mais fácil que ler texto impresso?

- Justifique sua resposta à questão anterior.

- Você acredita que tem dificuldades para compreender os textos da Internet?

- Em caso afirmativo, quais são as principais dificuldades que você encontra para entender os textos da Internet?

APÊNDICE D - SEQUÊNCIA DIDÁTICA – “ESTRATÉGIAS LEITORAS EM AMBIENTES DIGITAIS”

MATERIAL DIDÁTICO ESTRATÉGIAS LEITORAS EM AMBIENTES DIGITAIS

- INTRODUÇÃO -

As etapas estruturadas neste material didático vinculam-se aos propósitos do projeto de pesquisa e intervenção “*Estratégias leitoras em ambientes digitais*”, explorando, nas atividades propostas, estratégias que possibilitem a ampliação da capacidade leitora de estudantes perante os textos digitais e o desenvolvimento de habilidades de pesquisa na WEB.

As ações planejadas destinam-se a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo sido aplicadas na turma desta série/segmento em que atuo como professora de Português, na escola pública municipal Geraldo Dias de Souza, no Distrito de Humildes, município de Feira de Santana.

As ações consolidadas em cada etapa constituirão, futuramente, as seções do Blog Didático “Leitur@s virtu@is em contexto escol@r” direcionado a professores do Ensino Fundamental II, criado na intencionalidade de possibilitar o contato desse público com um instrumento que norteie práticas escolares com enfoque na leitura em ambientes virtuais. Neste blog, também serão disponibilizados recursos hipertextuais e midiáticos (*links* a acervos bibliográficos, vídeos, *sites* didáticos, portais educacionais) que fundamentam as atividades propostas.

Sobre a leitura, muitas investigações são desenvolvidas no Brasil, mas, os problemas hoje apresentados por nossos alunos, permitem observar que poucos resultados são incorporados em sala de aula, havendo a necessidade de voltar o olhar e a ação ao desenvolvimento de abordagens com ênfase na compreensão e em seu ensino. Os novos suportes textuais, e os textos materializados em tais suportes, reinventam a leitura e mudam as

formas de o leitor agir sobre o texto, fator a se considerar no trabalho com a leitura no contexto escolar. Embora constitua um processo interno, a leitura precisa ser ensinada, vivenciada, e uma importante condição para que isso ocorra, ou seja, para o aluno aprender, é que ele veja, entenda e pratique percursos possíveis para se elaborar uma interpretação. Os alunos precisam vivenciar processos de leitura que lhes possibilite ver estratégias de compreensão do texto em ação, em situações significativas e funcionais.

Dessa forma, o conjunto de atividades ora apresentado, caminha na direção de oportunizar aos estudantes esta vivência. As ações estruturam-se no gênero textual webnotícia (notícia veiculada no suporte digital), tendo em vista que os textos desse gênero vinculam-se à realidade, através dos acontecimentos concretos, servindo como mediadores entre a percepção e o entendimento dos fatos. A leitura de tais textos pode contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico de nossos alunos, propiciando a eles a compreensão e o uso competente da linguagem.

No processo de compreensão dos textos, veiculados no suporte digital, as distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística (palavras, imagens, cores, marcas / traços tipográficos, disposição da grafia, tabelas, gráficos, etc), serão consideradas e analisadas, tornando possível o entendimento de que a junção intencional de tais recursos contribui para a composição do sentido expreso.

Abordar o contexto dos alunos, suas necessidades e conhecimentos que trazem sobre as várias dimensões do cotidiano e da vida torna possível estabelecer aproximações e relações significativas entre a vida extra e intraescolar. Dessa forma, estabelecendo aproximações e significações ao conteúdo explorado, optamos por abordar a temática “Saúde”, por fazer parte das vivências cotidianas dos alunos, sendo também explorada nos projetos temáticos das unidades curriculares. No material didático ora apresentado, esta temática se manifesta através das subtemáticas a ela ligadas: “Saúde, Sabor e Sustentabilidade”, “Vírus Chikungunya” e “Outubro Rosa e Novembro Azul”, num conjunto de atividades que estimulam a problematização da realidade, o levantamento de hipóteses, a análise e interpretação de dados e a sistematização de conhecimentos.

Na estruturação das ações, bem como nas formas de abordagem e encaminhamentos da proposta didática, busquei suporte teórico em Zabala, para quem, as sequências didáticas ou sequências de atividades de ensino/aprendizagem são: “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”

(ZABALA, 1998, p.8). Ainda nos moldes propostos por Zabala (1998), na definição dos conteúdos, busquei abranger as dimensões conceitual (o que se deve saber), a dimensão procedimental (o que se deve saber fazer) e a dimensão atitudinal (como se deve fazer).

- SEQUÊNCIA DIDÁTICA -

I - IDENTIFICAÇÃO

Professora regente e mestranda: Luíza Selis Santos Santana

Orientador: Prof. Dr. Julio Neves Pereira

Instituição de Ensino Superior: Universidade Federal da Bahia – UFBA

Área: Língua Portuguesa

Unidade escolar: Escola Municipal Geraldo Dias de Souza

Objeto de estudo e intervenção: Compreensão leitora

Gênero: Webnotícias (Notícias digitais)

Série participante: 9º ano do Ensino Fundamental

Período de realização: 01 bimestre (compreendendo 08 encontros que totalizam 17 horas/aula)

II – OBJETIVOS

1 - Geral

1.1 Praticar estratégias de compreensão leitora em ambientes digitais.

2 - Específicos

2.1 Desenvolver habilidades leitoras no suporte digital.

2.2 Explorar mecanismos de navegação e de pesquisa na WEB.

2.3 Identificar as especificidades do gênero notícia, quando veiculadas nos suportes impressos e digitais.

2.4 Atribuir conexões aos elementos verbais e não verbais presentes no texto, para produção de sentidos.

III – ETAPAS DIDÁTICAS

As atividades da Sequência Didática estão dispostas em cinco etapas:

Etapa I – Motivação e levantamento prévio acerca do gênero

Etapa II – Pesquisa guiada - “Saúde, sabor e sustentabilidade”

Etapa III – Pesquisa referendada e prática de habilidades leitoras

Etapa IV – Explorando estratégias leitoras em ambiente digital

Etapa V – Avaliando: “O que aprendi?”

ETAPA I – Motivação e levantamento prévio acerca do gênero

Tempo

02 horas/aula (01 encontro)

Espaço físico

Sala de aula

Objetivos

- Refletir sobre a leitura vivenciada no dia-a-dia.
- Levantar conhecimentos prévios acerca do gênero notícia.
- Ampliar esses conhecimentos, por meio da observação de textos do gênero notícia, em suportes diferenciados: impresso e digital.

Materiais

Notebook, projetor multimídia, Internet, exemplares de jornais impressos.

Motivação

Professor: *Em conversa informal em sala de aula, questionar os alunos sobre o que é leitura. Em seguida, passar o vídeo contendo o texto “Ler é o melhor remédio”, levando os alunos a refletirem sobre os textos que se apresentam em seu cotidiano. Vídeo disponível em:*

<https://www.youtube.com/watch?v=bVk0NTaltHQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=jjU9j17vTOY>

LER É O MELHOR REMÉDIO

Ler é o melhor remédio.

Leia jornal...

Leia outdoor...

Leia letreiros da estação do trem...

Leia os preços do supermercado...

Leia alguém!

Ler é a maior comédia!

Leia etiqueta jeans...

Leia histórias em quadrinhos...

Leia a continha do bar...

Leia a bula do remédio...

Leia a página do ano passado perdida no canto da pia enrolando chuchus...

Leia a vida!

Leia os olhos, leia as mãos. Os lábios e os desejos das pessoas...

Leia a interação que ocorre ou não entre física, geografia, informática, trabalho, miséria e chateação...

Leia as impossibilidades...

Leia ainda mais as esperanças...

Leia o que lhe der na telha...

...mas leia, e as ideias virão!

Levantamento de conhecimentos prévios e hipóteses

Professor: *É interessante iniciar pela discussão oral, fazendo levantamento de hipóteses, provocando um debate em sala, baseado nas seguintes perguntas:*

- Você costuma ler, assistir ou ouvir notícias?
- Com que frequência?
- Qual a última notícia lida, assistida ou ouvida?
- Em que lugares as notícias costumam ser veiculadas?
- Você acha que o lugar onde a notícia é veiculada altera sua forma de produção-redação? Por quê?
- Você costuma ler jornais impressos ou na internet? Qual?

Discutidas as questões e observadas as respostas, disponibilizar para a turma exemplares de jornais locais (Tribuna Feirense, Correio Feirense) para que os alunos observem as notícias veiculadas. Após o manuseio livre dos jornais, apresentar, usando o projetor multimídia, uma notícia veiculada em um webjornal local (Tribuna Feirense - <http://www.tribunafeirense.com.br/>, Correio Feirense - <http://www.correiofeirense.com.br/>, Humildes.bk2 - <http://humildes.bk2.com.br/>).

Na sequência, pedir aos alunos que comentem as especificidades observadas nos dois suportes de veiculação. O professor se encarregará de sistematizar as observações, acrescentando, caso necessário, informações sobre o gênero notícia e as características desse gênero quando veiculadas no suporte papel impresso e no suporte virtual Internet.

Avaliação

Ao final, estimular os alunos a refletirem e comentarem sobre conteúdos aprendidos no decorrer da aula.

ETAPA II - Pesquisa guiada - “Saúde, sabor e sustentabilidade”

Tempo

04 horas/aula (dois encontros)

Espaços físicos

Sala de aula e sala de informática

Objetivos

- Desenvolver pesquisa na Internet.
- Tomar conhecimento e assimilar ações específicas às atividades de pesquisa no ambiente virtual.
- Fazer navegação e leitura pelo conteúdo pesquisado.

Materiais

Computadores, Internet, aplicativo de digitação de texto, projetor multimídia.

Professor: *Em sala de aula, antes de se dirigir ao laboratório de informática com os alunos, é interessante que se promova uma conversa explicitando a atividade que será desenvolvida e os objetivos da mesma. Falar com o grupo sobre a temática da atividade - “Saúde, sabor e sustentabilidade”. Promover levantamento dos conhecimentos prévios acerca da temática e possíveis inferências acerca do conteúdo a ser explorado.*

Proposta de atividade aos alunos

a) Acessem a Internet. Estando na rede, acessem algum *site* de busca. A partir do ambiente virtual escolhido, façam uma pesquisa sobre o tema *Saúde, sabor e sustentabilidade*. Leia todo o conteúdo da página por você acessada.

b) Após leitura, digite em um editor de texto (Word) algumas informações acessadas. Salve o arquivo digitado na pasta “Documentos”, subpasta “Diários de leitura”. Nomeie o arquivo com seu nome.

Professor: *Neste momento, é importante demonstrar aos alunos, usando o projetor multimídia, algumas informações básicas necessárias à pesquisa na rede, como a localização, no computador, dos ícones de navegadores de acesso à Internet, a localização da barra de endereço, as funções dos botões voltar e avançar.*

Também é interessante evidenciar a área de digitação de conteúdos da barra de pesquisa e a necessidade de uso de filtros de conteúdos, através do uso de palavras-chave. Além disso, destacar a necessidade de depurar, dentre os sites sugeridos no resultado da busca, aquele que pelo enunciado atende ao propósito da pesquisa. Explicitar a forma de acesso ao conteúdo através do clique nos links e do uso da barra de rolagem para acesso a todo o conteúdo disposto em uma homepage.

É interessante socializar com os alunos o link que dá acesso ao conteúdo da Revista Nova Escola on-line, com dicas sobre “Como fazer uma boa busca na internet”.

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/como-fazer-boa-busca-internet-423567.shtml>

- Sugestões de sites de busca:

www.google.com.br

<http://scholar.google.com>

<https://br.search.yahoo.com/>

<http://busca.uol.com.br/>

<http://www.aonde.com.br>

<http://www.gigabusca.com.br>

<http://www.achei.com.br>

<http://www.altavista.com>

As informações salvas pelos alunos na proposta desta etapa serão copiadas pelo professor e formatadas em arquivo único, para posterior socialização em sala de aula.

Professor: *Após desenvolvimento das atividades no laboratório de informática, conversar com os alunos, na sala de aula, sobre as pesquisas desenvolvidas. Conduzir a discussão de forma que os alunos exponham as ideias principais pesquisadas e sobre seu entendimento acerca dos fatos pesquisados. Isso irá ajudá-los a monitorarem sua compreensão. Questionar com o grupo as ideias expostas previamente à pesquisa, pedindo-lhes que relacionem seus conhecimentos prévios com as novas informações. Havendo possibilidade, pode fazer questões aos alunos para ajudá-los a reconhecer a contradição entre o que eles realmente conhecem e o que pensaram conhecer, mas não conheciam de fato. Com essas ações, os alunos terão a oportunidade de praticarem estratégias de compreensão textual de maneira mais efetiva.*

ETAPA III - Pesquisa referendada e prática de habilidades leitoras

Tempo

04 horas/aula (dois encontros)

Espaço físico

Sala de informática

Objetivos

- Efetivar navegação e leitura na Internet, a partir de *sites* referendados.
- Analisar conteúdo acessado.
- Responder questões de teor linguístico acerca do conteúdo acessado.
- Praticar habilidades leitoras.
- Manifestar opinião, por escrito, a respeito do assunto analisado.

Materiais

Computadores, Internet, aplicativo de edição de texto.

Proposta de atividade aos alunos

- Acesse na subpasta “Diários de leitura”, salva nos computadores, o arquivo intitulado “Pesquisa - Chikungunya”.
- Leia integralmente o conteúdo do arquivo, acessando os *links* referendados e respondendo posteriormente às questões disponibilizadas.
- Após responder às questões, salve o arquivo nomeando-o com seu nome.

Professor: *Nesta atividade, os alunos terão a oportunidade de praticar habilidades leitoras contempladas na matriz de referência do SAEB. É importante que sejam acompanhados de perto no desenvolvimento, para que possam ter o apoio necessário para progredirem, nas dúvidas surgidas.*

As matrizes de referência do SAEB contêm uma coleção de habilidades (Descritores), separadas por categorias (Tópicos), que se espera ou se deseja que os estudantes de determinado nível de ensino tenham desenvolvido ao longo de seus anos de escolaridade. A matriz é constituída por descritores, ou seja, descrições objetivas de qual é a habilidade a ser focalizada.

Na atividade desta etapa, são explorados os seguintes descritores:

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Professor: *Após a atividade de pré-leitura, leitura e registro no “Diário de leitura”, pode-se explorar a escrita de opiniões a respeito do assunto analisado. Os ambientes da Internet (disponibilizado nos links da atividade) permitem o envio por escrito de opiniões, fato que torna a leitura mais significativa e a escrita mais contextualizada.*

Avaliação

Ao final da aula, pedir aos alunos que reflitam sobre a atividade desenvolvida e os aprendizados efetivados. Fazer o registro em editor de texto, e após, nomear o arquivo, salvá-lo na pasta “Diários de leitura”.

Até este momento da Sequência Didática, embora se tenha abordado algumas estratégias que contemplem especificidades dos textos digitais, acionadas pelos alunos no desenvolvimento das atividades, a ênfase se deu nas habilidades e estratégias leitoras já de uso no texto impresso, fato que não sinaliza a impossibilidade de extensão à leitura virtual.

As atividades da etapa 4, a seguir descrita, concentram maior ênfase nas especificidades do texto virtual, explorando nas propostas estratégias facilitadoras da compreensão de textos veiculados no suporte digital.

ETAPA IV - Explorando estratégias leitoras em ambiente digital

Tempo

06 horas/aula (dois encontros)

Espaços físicos

Sala de aula

Sala de informática

Objetivos

- Realizar pesquisa na Internet.
- Efetivar navegação e leitura pelo conteúdo pesquisado.
- Analisar conteúdo acessado.
- Praticar estratégias de compreensão leitora no suporte virtual.
- Socializar oralmente as informações adquiridas.

Materiais

Computadores, Internet, aplicativo de edição de texto.

Professor: *É necessário que as atividades propostas nesta etapa para antes, durante e depois da leitura sejam mediadas. São estratégias utilizadas como instrumento para o desenvolvimento da leitura proficiente, segundo Isabel Solé. A mediação também deve ocorrer na execução das atividades que fazem uso de elementos da interface, baseadas nos pressupostos teóricos de Carla Viana Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro, que subsidiam a proficiência leitora de textos digitais.*

No diálogo com os alunos, as estratégias devem ser explicitadas em instruções que compreendem quatro etapas. Na primeira – *O quê*, devem ser informados os tipos de estratégias de leitura que podem ser usadas. Na segunda etapa – *Por quê*, o professor diz ao aluno porquê a estratégia de compreensão é importante e como a aquisição pode ajudar a compreender melhor o texto. A terceira etapa – *Como*, envolve a instrução direta da estratégia, através da explanação verbal. E a quarta etapa – *Quando*, envolve a comunicação de quando a estratégia deve ser usada ou não, e como evoluir e corrigir seu uso.

Proposta de atividade aos alunos

No mês passado e neste mês em curso, estamos presenciando fortemente na mídia a veiculação de campanhas sobre o “Outubro rosa” e o “Novembro azul”. Vamos aprofundar nossos conhecimentos sobre esta temática? Acessando um *site* de busca na Internet, pesquise

notícias que possam trazer contribuições para uma posterior discussão que faremos em sala de aula. A proposta é que os meninos façam uma pesquisa sobre o “Outubro rosa” e as meninas sobre o “Novembro azul”, para que possamos estabelecer uma melhor dinâmica em nossa discussão.

1 - Antes da leitura

- Antes de começar a pesquisa, orientar os alunos a refletirem sobre o objetivo da leitura (Por que e para que vou ler o texto?).

- Estimular o levantamento de hipóteses sobre o que se vai ler (Fazer previsões, suposições ou especulações sobre o conteúdo do texto, com intenções de verificá-las no decorrer da leitura).

Essas são algumas estratégias de antecipação, que tornam possível prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições. O gênero, o autor, o título e muitos índices nos informam o que é possível que encontremos em um texto.

2 - Durante a leitura

- Orientar os alunos a buscarem em vários *sites* para localizar a notícia que atenda a seu propósito, não se atendo ao primeiro listado na busca ou acessado em primeira instância.

- Quando encontrar a notícia pretendida, prestar orientações sobre o escaneamento de toda a homepage, descendo toda a barra de rolagem, antes de começar a leitura do texto.

- Orientar o acesso aos links após conclusão da leitura do conteúdo disposto na página. Esclarecer que os hiperlinks (imagens, palavras, vídeos, áudios) constituem recursos importantes e facilitam a compreensão do texto, não estando ali por acaso, por isso é importante acessá-los no tempo certo.

- No acesso aos hiperlinks, buscar aqueles que apresentam palavras e imagens correlatas ao tema da pesquisa.

- Prestar orientações sobre a necessidade de atenção e concentração específicas no acesso aos hiperlinks, para que os propósitos da leitura não se percam no emaranhado da rede. Prestar orientações sobre o retorno ao texto base, após acesso aos hiperlinks.

- Prestar esclarecimentos sobre a necessidade de leitura de outros elementos que muitas vezes acompanham o registro verbal (tabelas, gráficos, infográficos, imagens, sons, boxes, colunas,

ícones, entre outros elementos comuns em textos digitais). Todos os elementos constitutivos do texto, as várias linguagens nele presentes, estabelecidas harmonicamente, concorrem na intenção de melhor elaboração de sentidos pelo leitor, não existindo somente para auxiliar o texto verbal.

- Orientar sobre algumas estratégias para registro do conteúdo lido, como: anotações em papel ou digitação em editores de textos; escrita/digitação, com suas próprias palavras, daquilo considerado mais importante.

- Outras estratégias podem ser adotadas pelos alunos, como: leitura em voz alta dos trechos não compreendidos; consulta ao dicionário *on-line* ou impresso quando se depara com palavras novas; correlação do assunto lido com o que conhece e já sabe.

Essas estratégias permitem que o leitor se atenha aos índices úteis, desprezando os irrelevantes. Favorecem o entendimento da presença dos recursos multimodais presentes no texto. Permitem também que habilidades sejam desenvolvidas para se lidar com elementos da interface, promovendo assim uma melhor interação do leitor com o texto e favorecendo consequentemente a compreensão do conteúdo acessado.

3 – Pós-leitura

- Ao concluir a leitura, é importante que o aluno seja orientado a fazer anotações sobre o conteúdo pesquisado, imprimindo, se necessário, alguns trechos para posterior consulta. O endereço pesquisado deve também ser anotado, e em caso de trabalho posterior a ser apresentado, constar na referência bibliográfica.

- A prática de recontar, de forma resumida, a notícia lida constitui-se numa estratégia que permite verificar se alguma conclusão se efetivou sobre o tema do texto (D6), se a tese foi identificada (D7) e se ocorreu distinção entre as partes principais e secundárias (D9). O que implica no desenvolvimento das habilidades preconizadas nos descritores do SAEB explicitados.

- Orientar os alunos a refletirem, ao final, se os objetivos estabelecidos na etapa anterior à leitura foram atingidos.

É importante destacar que o uso das estratégias abordadas nas etapas representa uma possibilidade de proporcionar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação, que poderão também utilizá-las em outros textos e contextos interacionais. A

prática de leitura no espaço escolar, abordando tais estratégias, permite o aluno avançar na prática leitora, de modo a utilizá-las sem que tenham consciência disso.

Em encontro posterior ao desenvolvido na sala de informática, os alunos participarão de uma discussão temática, onde terão a oportunidade de exporem as principais ideias pesquisadas. Na condução da discussão, é importante oportunizar a todos o turno da fala, de forma que as meninas possam contribuir com informações aos meninos sobre os objetivos da campanha do “Novembro Azul” e os meninos, por sua vez, contribuam com informações as meninas sobre a campanha do “Outubro rosa”.

ETAPA V – Avaliando – “O que aprendi?”

Tempo

01 hora/aula (um encontro)

Espaço físico

Sala de informática

Objetivos

- Refletir sobre os aprendizados efetivados no decorrer das etapas de atividades.
- Registrar por escrito suas reflexões.

Materiais

Computadores, aplicativo de edição de texto.

Professor: *Esta atividade deverá ser desenvolvida na Sala de informática, oportunizando aos alunos mais contato com as ferramentas computacionais e sistematização dos registros nos Diários de Leitura.*

Proposta de atividade aos alunos

O QUE EU APRENDI?

Espaço para registro do que se aprendeu após o término das atividades vivenciadas no desenvolvimento da Sequência Didática.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. In. COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa Costa (Orgs.). *Letramento digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: BHJ, 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE E - PESQUISA - CHIKUNGUNYA

- Atividade de Pesquisa –

- Acesse a Internet e navegue pelos links disponibilizados abaixo.

<http://www.tribunafeirense.com.br/noticias/11221/80%5C-dos-casos-de-febre-chikungunya-no-brasil-estao-em-feira>

<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2014/09/secretaria-confirma-cinco-casos-do-virus-chikungunya-na-bahia.html>

- Após navegação e leitura, responda as questões que seguem.

1 - Quais medidas e ações foram implementadas pelo Ministério da Saúde, com apoio das Secretarias Estaduais de Saúde do Amapá e da Bahia, na prevenção e controle dos mosquitos transmissores da febre Chikungunya?

2 - Como ocorre a contaminação pelo vírus do Chikungunya?

3 - O que são casos autóctones no processo de transmissão de doenças?

4 – No primeiro parágrafo da notícia veiculada no Tribuna Feirense, temos:

O ministro da saúde Arthur Chioro afirmou, durante entrevista coletiva à imprensa, em Salvador, na tarde desta quinta-feira (2), que conceitualmente os 33 casos da doença confirmados em Feira de Santana, na Bahia, já retratam uma epidemia.

- a) O que se subentende pela expressão “conceitualmente”, empregada para se referir aos 33 casos da doença confirmados retratando uma epidemia?

5 – Qual a relação existente entre as imagens e tabelas disponibilizadas na notícia e o texto verbal escrito?

6 - Os recursos gráficos “ ” (aspas) e [] (colchetes) são utilizados no texto com qual intenção?

ANEXO A - MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAEB⁷

Matriz de Referência – Língua Portuguesa – 8ª série do ensino fundamental

Em Língua Portuguesa (com foco em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “*objeto do conhecimento*”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos descritos anteriormente, diferentes para cada uma das séries avaliadas.

Para a 8ª série do ensino fundamental, a Matriz de Referência completa, em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto dos seguintes descritores:

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

⁷ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/matrizes-de-referencia-professor>

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

Descritores do Tópico VI. Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.