



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ/SC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

HELEN CRISTINA NÚBIAS PEREIRA

COMPETÊNCIAS LEITORA E LEXICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
O LETRAMENTO DIGITAL COMO POSSIBILIDADE PARA SEU
DESENVOLVIMENTO

CHAPECÓ

2022

HELEN CRISTINA NÚBIAS PEREIRA

**COMPETÊNCIAS LEITORA E LEXICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
O LETRAMENTO DIGITAL COMO POSSIBILIDADE PARA SEU
DESENVOLVIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Chapecó/SC, como requisito para obtenção do título de mestre em estudos linguísticos, sob orientação da Prof.^a Dra. Claudia Finger-Kratochvil.

CHAPECÓ

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

, Helen Cristina Nubias Pereira
COMPETÊNCIAS LEITORA E LEXICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O
LETRAMENTO DIGITAL COMO POSSIBILIDADE PARA SEU
DESENVOLVIMENTO / Helen Cristina Nubias Pereira . --
2022.
144 f.

Orientadora: Doutora Claudia Finger-Kratochvil

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, Chapecó, SC, 2022.

1. Leitura. Compreensão leitora. Letramento digital.
Construção lexical.. I. Finger-Kratochvil, Claudia,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

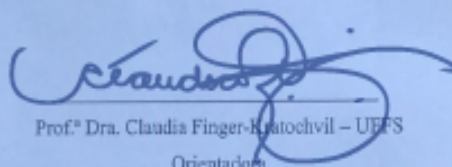
HELEN CRISTINA NÚBIAS PEREIRA

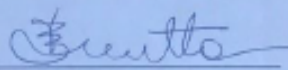
COMPETÊNCIAS LEITORA E LEXICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
O LETRAMENTO DIGITAL COMO POSSIBILIDADE PARA SEU
DESENVOLVIMENTO

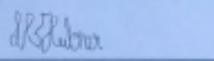
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de Mestre em Estudos
Linguísticos, defendida em banca examinadora em 14/12/2022.

Aprovado em: 14/12/2022.

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dra. Claudia Finger-Kratochvil – UFFS
Orientadora


Prof.ª Dra. Luciane Baretta – UFFS


Prof.ª Dra. Lilian Cristine Hubner – PUC-RS

Prof.ª Dra. Aline Gravina – UFFS

Chapecó/SC, dezembro de 2022.

Aos meus avós, Eli e Antônio (*in memoriam*), aos meus pais, Luiz Fernando e Ceci, que me ensinaram que a educação pode mudar o mundo, e ao meu companheiro, Marcelo, pela paciência e compreensão durante o processo.

AGRADECIMENTOS

Quando ingressei no mestrado, já acreditava no poder da educação. Finalizo esta etapa convencida de que a transformação das pessoas somente ocorre através da educação. Educar é transformar, portanto, concluo esta fase intelectual de minha vida transformada pelo conhecimento adquirido.

A forma de agradecer aqui é somente para ficar registrado, o que não representa o tanto que sou grata por todos que me ajudaram de alguma maneira para a concretização desta dissertação, pois é imensurável através de palavras a importância de tudo que fizeram para me auxiliar.

A escrita é um trabalho de autoconhecimento e evolução, por isso agradeço a todos por toda experiência vivida. A mudança de pensamentos e reflexões não ocorreu somente no campo intelectual, mas também na vida pessoal, e a vontade de contribuir com a educação é uma busca constante que levarei comigo. Por isso afirmo que o processo de escrita e vivências foi transformador, cada leitura ou reescrita serviu como forma de aperfeiçoar cada vez mais a pesquisa. A produção de uma dissertação é um processo solitário, mas ao mesmo tempo é um trabalho coletivo, levamos um pouco de cada informação, reflexão e contribuição; dessa forma, o debate de saberes é essencial para que o trabalho cumpra seu papel.

O sentimento mencionado aqui é apenas uma das formas de gratidão que sinto por todos que de alguma maneira me auxiliaram durante esta jornada. Para sugerir propostas pedagógicas inovadoras no ensino é preciso coragem, o que só foi possível com ajuda de todos vocês.

Sendo assim, agradeço imensamente a Deus, por ter me dado a oportunidade de evolução intelectual e conseqüentemente moral, e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), por oportunizar o conhecimento e o aperfeiçoamento profissional.

Agradeço aos membros da banca, por dedicarem seu tempo para me auxiliar no aperfeiçoamento do trabalho e pelas valiosas contribuições. Em especial às professoras Lilian Cristine Hubner, Luciane Baretta, Cristiane Horst e Aline Gravina, sem dúvida o processo de construção desta dissertação não seria possível sem as contribuições e sugestões de vocês.

À minha orientadora, professora Claudia Finger-Kratochvil, pelas indicações que nortearam o estudo e por me incentivar durante o processo de leitura e escrita. Foram muitos meses de trabalho, troca de conhecimento e confiança mútua. Sinto-me muito feliz e honrada pela oportunidade de crescimento durante nossa convivência.

Agradeço aos queridos colegas de caminhada do mestrado, em especial a Janaína, Lucimara e André. Obrigada pelo apoio, por todas as conversas, pelas trocas de conhecimento, pelas intermináveis ligações, com certeza com a amizade de vocês o processo ficou mais leve.

À minha família, em especial aos meus pais Luiz Fernando e Ceci, por sempre apoiarem os estudos e mostrarem o valor de uma boa formação intelectual.

Ao Marcelo, meu companheiro de vida, por estar comigo nos piores e nos melhores momentos durante todo o mestrado, obrigada pela paciência, amor e auxílio. Agradeço principalmente pelos momentos em que estive ao meu lado, me oferecendo sempre afeto e confiança.

O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.

Guimarães Rosa

RESUMO

A leitura tem sido um dos temas mais discutidos nos meios educacionais. Isso porque os resultados de diferentes pesquisas no espaço escolar e fora dele estão abaixo do esperado, o que torna o trabalho em sala de aula ainda mais desafiador para professores e estudantes. Nesta pesquisa, este estudo tem por objetivo propor um conjunto de atividades para o desenvolvimento do léxico dos estudantes, a partir de textos, utilizando interfaces digitais. Para que isso seja possível, apresentamos atividades que promovam o desenvolvimento do léxico, cuja aplicação será mediada por interfaces digitais. Acreditamos que é na Educação Básica que formamos cidadãos mais críticos e aptos para diferentes situações de comunicação; observamos, portanto, a importância do ensino dos aspectos lexicais para formar leitores mais habilidosos. Por isso, partimos de uma abordagem psicolinguística, pois essa é a ciência que estuda os processos da linguagem e suas relações com a cognição. Em função disso, as propostas foram elaboradas utilizando algumas interfaces digitais. Assim, temos o letramento digital como um suporte para as práticas pedagógicas. Essas atividades foram pensadas para serem realizadas com estudantes dos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental, a fim de que os alunos melhorem suas habilidades de leitura, para isso é necessário que esse tema seja amplamente trabalhado durante as aulas de língua portuguesa. Pretendemos, dessa forma, contribuir para ampliar o conhecimento do léxico, auxiliando na melhora da compreensão leitora. Com essas reflexões, apontamos as etapas das atividades, inserindo o conhecimento de novas palavras por meio da tecnologia na educação. Desejamos, portanto, incentivar práticas para o ensino de língua portuguesa que considerem o ensino da leitura importante para o contexto de sala de aula.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão leitora. Letramento digital. Construção lexical.

RESUMEN

La lectura ha sido uno de los temas más discutidos en los círculos educativos. Esto se debe a que los resultados de diferentes encuestas en el espacio escolar y fuera de él están por debajo de las expectativas, lo que hace que el trabajo en el aula sea aún más desafiante para docentes y estudiantes. En esta investigación, nuestro objetivo es ayudar en la construcción y el desarrollo léxico de los estudiantes de Educación Básica, con el objetivo de mejorar la comprensión lectora. Para que esto sea posible, sugerimos actividades que promuevan el desarrollo del léxico, cuya aplicación estará mediada por interfaces digitales. Creemos que es en la Educación Básica que formamos ciudadanos más críticos y capaces de diferentes situaciones de comunicación; observamos, por tanto, la importancia de enseñar aspectos léxicos para formar lectores más hábiles. Por tanto, partimos de un enfoque psicolingüístico, ya que esta es la ciencia que estudia los procesos del lenguaje y su relación con la cognición. Como resultado, las propuestas fueron elaboradas utilizando algunas interfaces digitales. Así, tenemos la alfabetización digital como soporte de las prácticas pedagógicas. Estas actividades fueron diseñadas para ser realizadas con estudiantes de sexto y séptimo año de Educación Primaria, con el fin de que los estudiantes mejoren sus habilidades lectoras. De esta manera, pretendemos contribuir a ampliar el conocimiento del léxico, ayudando a mejorar la comprensión lectora. Con estas reflexiones, apuntamos los pasos de las actividades, insertando el conocimiento de nuevas palabras a través de la tecnología en la educación. Por lo tanto, deseamos fomentar prácticas para la enseñanza del portugués que consideren importante la enseñanza de la lectura para el contexto del aula.

Palabras clave: Lectura. Comprensión lectora. Alfabetización digital. Construcción léxica.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
TDICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo dos componentes mentais da compreensão	28
Figura 2 – Modelos neurológicos da leitura	35
Figura 3 – Mapa semântico 1	60
Figura 4 – Mapa semântico 2	60
Figura 5 – Mapa semântico 3	60
Figura 6 – Mapa semântico 4	61
Figura 7 – Mapa semântico 5	61
Figura 8 – Mapa semântico 6	61
Figura 9 – Palavras selecionadas e escritas no Google Docs	65
Figura 10 – Nuvem de palavras na interface Mentimeter	66
Figura 11 – Nuvem de palavras com as respostas dos alunos	66
Figura 12 – Apresentação do significado da palavra negrito no Google Docs	70
Figura 13 – Palavras selecionadas com seus significados	73
Figura 14 – Pergunta elaborada no Kahoot (1)	73
Figura 15 – Pergunta elaborada no Kahoot (2)	74
Figura 16 – Pergunta elaborada no Kahoot (3)	74
Figura 17 – Pergunta elaborada no Mentimeter	103
Figura 18 – Apresentação da atividade aos alunos	103
Figura 19 – Apresentação com as respostas dos estudantes	103
Figura 20 – Exemplo de perfil na interface TikTok	107
Figura 21 – Exemplo de foto para descrição dos estudantes no Instagram	113
Figura 22 – Exemplo de perfil no Instagram	116
Figura 23 – Exemplo de trechos do livro que remetem aos campos semânticos	119
Figura 24 – Exemplo de palavras pertencentes aos campos semânticos	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo da Etapa 1 (Atividade 1)	64
Quadro 2 – Resumo da Etapa 2 (Atividade 1)	67
Quadro 3 – Resumo da Etapa 3 (Atividade 1)	71
Quadro 4 – Resumo da Etapa 4 (Atividade 1)	75
Quadro 5 – Resumo da Etapa 5 (Atividade 1)	78
Quadro 6 – Resumo da Etapa 1 (Atividade 2)	84
Quadro 7 – Resumo da Etapa 2 (Atividade 2)	88
Quadro 8 – Resumo da Etapa 3 (Atividade 2)	91
Quadro 9 – Resumo da Etapa 4 (Atividade 2)	100
Quadro 10 – Resumo da Etapa 5 (Atividade 2)	104
Quadro 11 – Resumo da Etapa 6 (Atividade 2)	108
Quadro 12 – Resumo da Etapa 7 (Atividade 2)	110
Quadro 13 – Resumo da Etapa 1 (Atividade 3)	114
Quadro 14 – Resumo da Etapa 2 (Atividade 3)	117
Quadro 15 – Resumo da Etapa 3 (Atividade 3)	120
Quadro 16 – Resumo da Etapa 4 (Atividade 3)	122
Quadro 17 – Resumo da Etapa 5 (Atividade 3)	124
Quadro 18 – Resumo da Etapa 6 (Atividade 3)	125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 LEITURA	20
2.1.1 Desvendando a leitura	21
2.1.2 Conhecimento prévio, memória e motivação	24
2.1.3 Relação entre letramento e leitura	27
2.1.4 A importância da leitura para a escrita	30
2.2 CONSTRUÇÃO LEXICAL	31
2.2.1 Acesso lexical	32
2.2.2 As palavras e seus sentidos	36
2.2.3 Competências e habilidades lexicais	38
2.2.4 A leitura e o conhecimento lexical	40
2.3 LETRAMENTO DIGITAL	42
2.3.1 Letramento digital: uma nova forma de ler	43
2.3.2 O letramento digital e sua relação com o saber	45
3 METODOLOGIA	48
3.1 A PESQUISA-AÇÃO	49
3.2 OBJETIVOS	50
3.2.1 Objetivo geral	50
3.2.2 Objetivos específicos	50
3.3 ESCOLHA DO PÚBLICO-ALVO	51
3.4 LIVROS ESCOLHIDOS PARA AS ATIVIDADES	51
3.5 INTERFACES DIGITAIS PARA AS ATIVIDADES	55
3.5.1 Google Docs	56
3.5.2 Mentimeter	56
3.5.3 Kahoot	57
3.5.4 TikTok	57
3.5.5 Instagram	58
4 PROPOSTAS DE ATIVIDADES	59
4.1 MAPAS SEMÂNTICOS	59
4.2 ATIVIDADE 1: DESCOBRINDO AS PALAVRAS	62
4.2.1 Etapa 1: Apresentação da obra aos alunos	62
4.2.2 Etapa 2: Avaliação do conhecimento prévio dos alunos	64
4.2.3 Etapa 3: Análise das palavras selecionadas e apresentação da interface Google Docs	68
4.2.4 Etapa 4: Apresentação das palavras desconhecidas pelos alunos	72
4.2.5 Etapa 5: Pré-leitura do livro “A sorveteria: histórias para refrescar a alma”	77

4.3 ATIVIDADE 2: AMPLIANDO O VOCABULÁRIO COM O ROTEIRO CINEMATOGRAFICO	80
4.3.1 Etapa 1: Avaliando e retomando a leitura	80
4.3.2 Etapa 2: Estudando o roteiro cinematográfico	88
4.3.3 Etapa 3: Leitura com os alunos de algumas cenas do livro	90
4.3.4 Etapa 4: Escolha da cena do livro e reescrita do roteiro	93
4.3.5 Etapa 5: Organização das funções e desenvolvimento de vocabulário	103
4.3.6 Etapa 6: Gravação dos vídeos no TikTok	108
4.3.7 Etapa 7: Apresentação dos vídeos	111
4.4 ATIVIDADE 3: FOTOGRAFANDO SENSACIONES E SENTIMENTOS NO INSTAGRAM	113
4.4.1 Etapa 1: Avaliando o conhecimento prévio dos estudantes	114
4.4.2 Etapa 2: Apresentação da interface Instagram e produção de perfil	118
4.4.3 Etapa 3: Atividades sobre fotografia	120
4.4.4 Etapa 4: Escolha de elementos para as fotos	123
4.4.5 Etapa 5: Produção das fotos	125
4.4.6 Etapa 6: Escrita da descrição para a postagem no Instagram	127
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	132
ANEXO A – APRESENTAÇÃO DAS OBRAS AOS ALUNOS	138

1 INTRODUÇÃO

A leitura e o desenvolvimento das habilidades para melhorar a compreensão dos alunos estão entre os temas mais discutidos por pesquisadores, professores e órgãos da educação. Os níveis de proficiência em leitura dos discentes na Educação Básica são relativamente baixos, e o ato de ler não está entre as preferências dos estudantes. De acordo com as estatísticas da Prova Brasil – que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹ – no ano de 2019, os estudantes brasileiros melhoraram na leitura: em 2015, os níveis de leitura avançada eram de 17%, em 2019 a porcentagem aumentou para 22% (BRASIL, [s. d.]), porém, sabemos que, apesar do progresso, esse percentual ainda está muito abaixo do que deveria predominar entre os valores esperados. Outro programa que também analisa os níveis de leitura dos alunos é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)², cujo último relatório traz dados que correspondem ao ano de 2018. Os programas avaliaram muitas questões como: acesso e recuperação de informações, acesso às inferências, reflexão sobre os textos, entre outros dados. Os números brasileiros estão muito abaixo do que é desejado, o que reflete no conhecimento em muitas áreas. Em todos os itens pesquisados, o Brasil não conseguiu alcançar o mínimo esperado, de acordo com o relatório PISA 2018 (BRASIL, [2021]). O cenário brasileiro é preocupante do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem da leitura, o que vai influenciar no entendimento de outras disciplinas, além da língua portuguesa, pois a leitura é base para todas as outras.

Portanto, alguma iniciativa deve ser pensada a fim de formular estratégias para que os alunos adquiram o hábito de ler. A leitura, bem como atividades que valorizem a interpretação, precisa ser trabalhada no contexto da sala de aula e inserida nas atividades pedagógicas das aulas de língua portuguesa, para aperfeiçoar a compreensão em leitura.

Considerando as lacunas que os alunos apresentam na aprendizagem, o professor precisa definir estratégias para desenvolver habilidades leitoras nos estudantes. O contexto escolar ainda é bastante deficiente em relação a esse tema, geralmente a leitura é considerada uma atividade que completa um pretexto para o ensino e a análise sintática (KLEIMAN, 2009). Como a leitura é tratada em segundo plano, o aluno não consegue perceber os

¹ “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.” (BRASIL, [s. d.]).

² “O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”. (BRASIL, [2021]).

objetivos dessa tarefa e aí começam as lacunas na compreensão, no conhecimento de palavras, no desenvolvimento lexical e, por consequência, as dificuldades de interpretação textual. O ato de ler envolve sempre uma finalidade, é esse objetivo que faz com que o leitor se interesse e produza conhecimento sobre o que lê, como define Solé (1998).

Partindo da análise de que os níveis de leitura devem melhorar, o aluno necessita desenvolver a aptidão da compreensão leitora, e a construção lexical é um fator relevante. A partir de estratégias desenvolvidas em atividades, o professor pode auxiliá-los no aprendizado de novas palavras, construindo assim novas perspectivas para o entendimento do que eles leem.

De acordo com Leffa (2016), o desenvolvimento lexical aumenta durante toda a vida, pois estamos sempre aprendendo novas palavras e expandindo o vocabulário. Diante dessa informação, esperamos que o conhecimento de novos vocábulos auxilie na superação de obstáculos com o objetivo de melhorar a competência dos estudantes nas atividades envolvendo leitura e compreensão textual. Para que a interpretação ocorra, é necessário entendimento e, para isso, a construção de um vocabulário diversificado merece atenção e precisa ser trabalhada em sala de aula. Para Verhoeven e Perfetti (2011), o conhecimento semântico tem que ser exposto em diversas oportunidades aos leitores, pois nosso conhecimento das palavras é incompleto, a experiência e o contato irão refinar nosso acervo lexical³.

Além dos baixos índices de leitura, outra discussão é a inserção das tecnologias em sala de aula e como utilizá-las nas atividades pedagógicas. Desse modo, pensando em aumentar a qualidade de compreensão em leitura, aliada à tecnologia, pretendemos apresentar algumas possibilidades em que o letramento digital ofereça meios para os professores aperfeiçoarem seu planejamento pedagógico e, posteriormente, utilizarem as propostas em suas aulas. Quando citamos aperfeiçoamento, estamos nos referindo a uma proposta que melhore a competência em leitura e amplie o desenvolvimento lexical desses alunos.

Vivemos a era da comunicação e da informação. Para Lévy (1999), as diferentes redes de computadores que se formaram desde o final dos anos 70 se juntaram umas às outras enquanto o número de pessoas e de computadores conectados à inter-rede começou a crescer de forma exponencial. As palavras do autor nos permitem inferir que a internet faz parte da nossa vida cotidiana.

³ Entendemos por acervo lexical o conhecimento que temos das palavras acerca dos elementos como significado, representações de outras palavras com mesmo sentido ou sentidos diferentes. (VERHOEVEN; PERFETTI, 2011). A definição de acervo lexical será melhor detalhada na seção Construção lexical.

Passamos cada vez mais horas por dia conectados. Lemos uma infinidade de textos digitais diariamente, logo, a consequência disso é que não conseguimos mais realizar as tarefas sem precisar da internet, como afirma Souza (2020). Para os dois autores, Lévy (1999) e Souza (2020), é impossível pensarmos a vida sem a conexão com a internet. Essa nova realidade nos leva à reflexão sobre a educação: se temos dependência do ambiente virtual, precisamos levá-lo para a sala de aula como forma de instrumento de ensino-aprendizagem.

Um dos temas que incentivou o trabalho em questão foi o letramento digital, pois, se a nossa sociedade convive com o meio virtual, por consequência, a educação deve acompanhar essa evolução.

A educação em particular mediada pelas novas tecnologias, tem como compromisso ético propor a inclusão de todos em seus domínios e lutar por essa inclusão, buscando superar a alienação. As escolas devem buscar e possibilitar a formação da autoconsciência. A capacidade humana não tem limites. As descobertas e invenções, as novas tecnologias e o espaço virtual revelam a transcendência do homem. (RIBEIRO, 2017, p. 95).

De acordo com Ribeiro (2017), a escola é o ambiente onde a construção do saber acontece. Sendo assim, o saber coletivo também incentiva a interação. Nesse sentido, entendemos que o tema é relevante para a educação e, por isso, é fundamental que professores e outros profissionais tenham conhecimento sobre ele.

Diante do exposto, além do letramento digital, os temas pensados para o trabalho são a leitura e a construção lexical. A leitura como tema central dará o suporte teórico para nortear a pesquisa. Por isso, vamos apresentar atividades de construção lexical inovadoras, a partir do uso de interfaces digitais.

Assim surgiu a ideia inicial da pesquisa: sugerir atividades pedagógicas que levem em consideração a aprendizagem de novas palavras, que podem ser apresentadas aos estudantes em contextos digitais. “A visão de leitura que os textos impressos nos possibilitaram construir é distinta da que precisamos para trabalhar com os textos eletrônicos.” (FINGER-KRATOCHVIL, 2009, p. 220). A autora aponta a necessidade de um aprendiz estratégico⁴ nos novos tempos tecnológicos. Fica evidente que precisamos da inserção da máquina nos conceitos pedagógicos. Quando o aluno constrói uma nova habilidade em um contexto eletrônico, ele aumenta sua capacidade de se tornar um leitor hábil. O computador como ferramenta é uma possibilidade pedagógica, mas o processo precisa ser pensado e

⁴ Ser estratégico é ser capaz de organizar a aprendizagem de acordo com o que é necessário para cada atividade ou momento. Estratégia é uma habilidade importante em todos os níveis educacionais. (FINGER-KRATOCHVIL, 2009).

planejado para surtir efeito na aprendizagem utilizando os diversos instrumentos que a internet disponibiliza.

Além do desenvolvimento da leitura e do letramento digital, temos que analisar o documento que serve de base para os profissionais da educação, ou seja, vamos considerar as recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵ para o Ensino Fundamental. A partir do documento que apresenta competências gerais e básicas para a educação, podemos observar que no capítulo dedicado à língua portuguesa, a leitura é citada como um dos eixos do ensino de língua materna, sendo possível identificar algumas dimensões que foram essenciais para nossa pesquisa. É indispensável que a leitura seja ensinada aos alunos. Entre muitos pontos mencionados, o documento apresenta o tema e aconselha o professor a observar os objetivos do ensino da leitura, dessa forma a carga de atividades de interpretação textual deve ser aumentada, de modo a elevar a aprendizagem das habilidades leitoras.

A BNCC também se refere à cultura digital e ao conhecimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como uma competência importante para o contexto de leitura. Outra dimensão importante é a que cita os efeitos de sentido – conforme o estudante avança nas práticas leitoras, ele melhora sua construção lexical (BRASIL, 2017).

Após essa contextualização do trabalho aqui desenvolvido, organizamos sua continuidade em capítulos. O segundo capítulo, intitulado referencial teórico, foi construído a partir de leituras e referências para a construção das reflexões realizadas. Nele, apresentamos alguns conceitos sobre a leitura e os outros temas que serviram de base para a pesquisa. A compreensão leitora em nosso trabalho é o eixo principal e expomos como ela deve ser pensada e conhecida levando em consideração alguns aspectos como cognitivos, linguísticos e metacognitivos. Nas primeiras reflexões, organizamos conceitos a partir das contribuições de alguns autores que explicam como nosso cérebro processa o ato de ler. Dando continuidade, explanamos sobre a importância do processo de compreensão de textos escritos, além disso discutimos também sobre memória, conhecimento prévio e motivação, conceitos que estão envolvidos no processamento da leitura. O próximo título tem por objetivo elucidar questões que relacionam leitura e letramento. O segundo tema do referencial teórico é a construção lexical, em que discutimos como é necessário o conhecimento das palavras para formação leitora dos estudantes.

⁵ A BNCC é um documento organizado por especialistas que visa ao desenvolvimento escolar dos estudantes. Na Base comum estão as informações e detalhes que os professores devem utilizar para o preparo de suas aulas. No documento são estabelecidas as aprendizagens essenciais para a Educação Básica. A BNCC foi organizada a partir de competências gerais, que servem para auxiliar o desenvolvimento e o fortalecimento das práticas pedagógicas.

Assim, o leitor desta dissertação compreende que a construção lexical é uma das bases para a leitura. Além disso, chamamos atenção para o acesso lexical, que é uma habilidade básica no processamento de palavras. A seção tem mais duas partes: as palavras e seus sentidos e competências e habilidades lexicais.

O último título do referencial é o letramento digital, em que trazemos informações sobre o ensino com uso de interfaces digitais. Essa seção discute as interfaces digitais e seus possíveis usos no ensino de língua portuguesa, apresentando o letramento digital como uma nova forma de ler e trazendo outros conceitos sobre o tema.

O terceiro capítulo versa sobre a metodologia utilizada no trabalho. Nele falamos sobre a pesquisa-ação, os objetivos geral e específicos.

Para finalizar, temos o capítulo que explica as propostas das atividades, em que demonstramos todos os detalhes a respeito do assunto. No último capítulo, tecemos as considerações finais, discorrendo sobre os destaques, contribuições e limitações desta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo descreveremos a base teórica em que a pesquisa foi amparada. A ideia central é propor atividades para o desenvolvimento da competência lexical e ampliar o conhecimento no processamento da leitura na Educação Básica. Assim, os conceitos que serão apresentados estão alicerçados na psicolinguística, ciência que estuda a linguagem e suas relações com os processos cognitivos. Dessa forma, a leitura aqui é entendida como um processo baseado em estudos psicolinguísticos.

No referencial apresentaremos definições teóricas que auxiliem na compreensão da pesquisa. Desse modo, estabelecemos ideias para a construção do conhecimento dos temas que norteiam o trabalho. As propostas de atividades que serão apresentadas visam auxiliar alunos dos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental na compreensão em leitura, uma das habilidades para que isso ocorra é o conhecimento lexical, ou seja, a construção do léxico é um importante aspecto para a interpretação textual. Além disso, buscamos unir o letramento digital como princípio motivador da abordagem pedagógica.

A ideia da pesquisa é expor a importância do percurso da construção lexical, melhorando a compreensão em leitura, tendo como estratégia atividades em interfaces virtuais. Para termos sucesso na análise dessas estratégias, é necessário articular os temas norteadores do estudo: leitura, construção lexical e letramento digital.

No decorrer do referencial teórico abordaremos questões relativas à leitura, assim como a construção lexical e sua importância no processo de ensino-aprendizagem do ato de ler. Ao longo da escrita, trataremos alguns pontos sobre o letramento digital como ferramenta para as atividades pedagógicas, com o objetivo de expor o propósito da pesquisa e relacionar os temas.

Na próxima seção daremos início à discussão, destacando conceitos que debatem e desvendam alguns conhecimentos que esclarecem a leitura como objeto de pesquisa.

2.1 LEITURA

Nesta seção serão discutidos conhecimentos relativos à leitura e aos aspectos linguísticos, cognitivos e metacognitivos que envolvem o ato de ler e a sua relação com a compreensão textual. Compreender uma palavra e suas relações no processo de leitura é muito importante e, diante disso, abordaremos propostas de atividades e possibilidades para o ensino de língua portuguesa.

A seguir vamos debater o processamento da leitura na seção intitulada “Desvendando a leitura”; na seguinte, serão abordados os conceitos de conhecimento prévio, memória e motivação. Para finalizar a seção, trazemos a abordagem sobre o letramento e a leitura.

2.1.1 Desvendando a leitura

A leitura é uma capacidade que nos possibilita conhecer e aprender, e nosso cérebro foi, de certa forma, se adequando para essa finalidade, já que “não fomos preparados para receber informações linguísticas pela via do olhar” (DEHAENE, 2012, p. 17).

Souza (2020) destaca que o ato de ler não é natural para o cérebro, como a oralidade. A escrita foi desenvolvida posteriormente, reorganizando nosso cérebro, alterando as sinapses e circuitos neuronais, logo, a leitura não é inata ao ser humano, no entanto altera nosso cérebro para sempre. Após aprendermos a ler, o ato se torna automático, nem pensamos em quantos processos cerebrais são necessários para que reconheçamos o sentido de uma letra e, posteriormente, o entendimento de uma palavra.

Cada leitor dispõe de um captor: o olho e sua retina. As palavras aí se fixam sob a forma de manchas de sombra e luz, as quais devem ser decodificadas sob a forma de signos linguísticos compreensíveis. A informação visual deve ser extraída, destilada, depois recodificada num formato que restitua a sonoridade e o sentido das palavras. Temos necessidade de um algoritmo de decodificação, semelhante em seus princípios àquele de um software de reconhecimento dos caracteres, capaz de passar as manchas de tinta da página às palavras que ela contém. Sem que tenhamos consciência, nosso cérebro realiza uma série de operações sofisticadas cujos princípios começam somente a ser compreendidos. (DEHAENE, 2012, p. 26).

Partindo dessa afirmação, a leitura é vista como uma forma de conhecimento da realidade e, apesar de ser automática, ela envolve muitos processos cerebrais. Leffa (1996, p. 11) parte da premissa que “ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos”. O autor também destaca a importância dessa interpretação indireta da realidade como uma condição básica para que o ato da leitura ocorra. Essa concepção ajuda no entendimento das relações entre língua e compreensão e na construção de sentidos.

Para compreendermos como ocorre a leitura, precisamos conhecer alguns processos, entre eles: ascendente, descendente (também conhecidos *top-down* e *bottom-up*, respectivamente), além do interativo. Quando nos referimos ao processamento ascendente, significa que a informação está no texto, isto é, o que o leitor interpreta e entende está escrito. Já o processamento descendente provém do leitor, ou seja, as informações prévias refletem no entendimento e na leitura do texto; essas informações partem de quem está lendo. Consequentemente, a leitura se completa quando ocorrem os dois processos, o ascendente e o

descendente, originando o processo interativo, no qual são considerados três elementos: “o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o texto e o leitor”. (LEFFA, 1996, p. 17). Logo, para termos um processo de leitura satisfatório, é necessária a interação entre os modelos. De acordo com essas considerações, podemos afirmar que ler não é apenas uma forma de informação, mas a leitura é, de fato, uma maneira de o indivíduo reconhecer-se a partir do texto.

No processo ascendente, o leitor faz uso da decodificação, reconhecendo letras, formando palavras e frases. Esse processo está centrado no texto, nele não são levados em consideração o conhecimento prévio e as inferências, por exemplo. No descendente, ocorre o contrário: o conhecimento prévio e outras percepções exteriores ao texto contribuem para a interpretação (SOLÉ, 1998).

No mesmo sentido que Leffa (1996), Solé (1998) também garante que o processo interativo se baseia em adquirir informações dos dois níveis: ascendente e descendente; portanto, é necessário dominar aspectos da decodificação e habilidades de interpretação textual, além de relacioná-los aos conhecimentos prévios.

Para Kleiman (2009, p. 13), “o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo”. Nessa perspectiva, é fundamental o leitor valer-se de muitas habilidades para a compreensão textual. Partindo dessas considerações, a leitura é importante na vida escolar dos alunos, para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e social, possibilitando que essas habilidades sejam colocadas em prática no processo de entendimento do texto.

Diante dessas informações, para formarmos leitores eficientes, precisamos levar em consideração várias questões, como explicar aos alunos que aprender a ler e compreender é um processo demorado e complexo (MORAIS; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, 2004). Por isso, para ensinar sobre leitura, precisamos conhecer a teoria sobre o ato de ler.

Considerando a leitura uma atividade complexa, nas palavras de Morais, Kolinsky e Grimm-Cabral (2004), ler é extrair o significado que corresponde a uma representação do que está escrito com o nosso entendimento. Sendo o texto portador de sentido, o objetivo da leitura é extrair informações dele. A partir dessa reflexão, percebemos que a leitura só é satisfatória quando faz sentido para quem lê. Para isso, é preciso dominar algumas habilidades, entre elas o conhecimento lexical, isto é, identificar as palavras e seus significados, além das relações de sentido possíveis para formar o contexto.

Para aprofundarmos no tema, vamos destacar três pontos que precisam ser dominados para a compreensão da leitura: conhecimento linguístico, conhecimento cognitivo e

conhecimento metacognitivo. Os termos conceituais citados fazem parte do processo no ato de ler. O conhecimento linguístico abrange o que se sabe sobre a língua materna, ou seja, um conhecimento implícito (KLEIMAN, 2009). Para exemplificar o conhecimento linguístico temos o conhecimento prévio, que será melhor detalhado na próxima seção. Além do linguístico, o conhecimento cognitivo é outro conceito que torna a compreensão leitora possível. Esse conceito envolve vários processos, entre eles a memória. Leffa (1996) sustenta que o conhecimento cognitivo envolve aspectos inconscientes, como lembrar uma palavra ou inferir fatos de outro texto. O conhecimento metacognitivo consiste em reconhecer determinada tarefa, como a leitura, e a motivação é um dos elementos que podemos elencar como metacognitivo.

Solé (1998, p. 94) define a metacognição como a “capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre nossa atuação de planejá-la” e chama atenção para as habilidades possíveis no processo de leitura. Diante disso, temos a capacidade de reconhecer nossos atos e a consciência surge quando a motivação guia a vontade.

Do ponto de vista da compreensão, é necessário o desenvolvimento de habilidades para que um texto seja compreendido. Logo, é preciso que o leitor tenha o auxílio da memória para o reconhecimento e a compreensão das palavras, além disso, também requer que ele possua conhecimento prévio, que é outro aspecto importante nesse processo. Ademais, a motivação é outro fator que faz parte do ato de leitura. Assim, podemos considerar tais elementos – motivação, memória e conhecimento prévio – essenciais para a compreensão textual.

Levando em consideração tais recursos cognitivos, um ponto que merece destaque em nosso estudo é a forma como o cérebro vai se adaptando para a leitura.

Em todos os indivíduos, em todas as culturas do mundo, a mesma região cerebral, com diferenças mínimas de milímetros, intervém para decodificar as palavras escritas. Seja a leitura em francês ou chinês, a aprendizagem da leitura percorre sempre um princípio idêntico. Sobre a base destes dados, sou levado a propor outro modelo, que denomino “reciclagem neuronal”, radicalmente oposto ao do relativismo cultural. De acordo com esta hipótese, a arquitetura de nosso cérebro é estreitamente enquadrada por fortes limites genéticos. (DEHAENE, 2012, p. 20).

Refletindo sobre a concepção genética da leitura, percebemos que a decodificação de palavras é o primeiro fator necessário, o que reforça a ideia da pesquisa de que o trabalho de construção lexical é essencial para aperfeiçoar a compreensão leitora. Para Souza (2020), a capacidade de ler é específica da mente, ou seja, nosso cérebro possui formas de transformar os estímulos visuais em representações fonológicas, e a informação passa a ser utilizada pelo restante do sistema cognitivo. A autora também afirma que essa representação mental é

imprescindível para o ato de ler e compreender as informações escritas. Ademais, para que a construção lexical seja possível, precisamos entender os conceitos de conhecimento prévio, memória e motivação, que serão elucidados na seção seguinte.

2.1.2 Conhecimento prévio, memória e motivação

Conhecimento prévio, memória e motivação são aspectos que devem ser elucidados para que tenhamos uma melhor compreensão dos recursos cognitivos que podem ser utilizados no ato da leitura. Uma das principais abordagens é a sua relação com o conhecimento prévio, como um elemento cognitivo importante para a leitura (SOUZA; GABRIEL, 2009; LOURENÇO, 2008; KLEIMAN, 2009; SOLÉ, 2014).

Um leitor hábil é capaz de compreender um texto por relacionar seu conhecimento prévio com os possíveis sentidos presentes nele. Kleiman (2009) enfatiza que ele faz parte do conhecimento linguístico, ou seja, sem ele a compreensão fica impossibilitada.

Com o conhecimento linguístico, isto é, aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua. (KLEIMAN, 2009, p. 13).

A autora ressalta que o conhecimento prévio reflete no momento de compreensão do contexto, isto é, o conhecimento linguístico vai ajudar a concretizar o entendimento. Ele possibilita ao leitor reconhecer as palavras, seus significados, até mesmo suas possibilidades de interação, por exemplo. Os elementos do conhecimento prévio e de mundo não estão soltos no cérebro, mas organizados em esquemas cognitivos⁶, armazenados na memória a fim de serem acionados para auxiliar na compreensão (KLEIMAN, 2009; KOCH; ELIAS, 2006; BOSO *et al.*, 2010; LEFFA, 1996).

A memória é outro elemento cognitivo que merece ser destacado quando falamos em leitura. Ela permite que tenhamos acesso ao significado das palavras, o que nos leva à construção de sentidos daquilo que lemos. Para Izquierdo (2002), memória é aquisição, formação, conservação e evocação de informações. Quando evocamos uma palavra, estamos

⁶ Por esquemas cognitivos entendemos a organização das ideias na nossa mente. “Os esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo. Na interação com o meio, o indivíduo vai percebendo que determinadas experiências apresentam características comuns com outras. Um almoço em casa com a família pode ser diferente de um almoço num restaurante com um executivo importante, mas há entre um e outro uma série de elementos comuns que tipicamente caracterizam o acontecimento como almoço: a hora, o uso de talheres, a ingestão de alimentos etc.” (LEFFA, 1996, p. 35).

ativando nossa memória para reconhecer o seu significado. “As memórias dos humanos provêm das experiências.” (IZQUIERDO, 2002, p. 20). A linguagem é uma experiência, quanto mais lermos, mais memórias teremos, mais simples e mais fácil se tornará a compreensão.

Estudos sobre a memória datam de muito tempo. Na antiguidade clássica, a memória era entendida como um único sistema; mais tarde, as discussões em torno do assunto foram revelando que esse sistema é muito mais complexo e organizado (MOTA, 2000).

Pesquisas mais recentes explicam que as memórias são classificadas de acordo com algumas características específicas, que podem ser função, tempo ou conteúdo. Destacando a função, temos a memória de trabalho que se caracteriza por ser breve, determinada pelo contexto. Em outras palavras, essa memória serve para processar informações em curto prazo de tempo (IZQUIERDO, 2002). A memória de trabalho não produz arquivos, apenas momentaneamente nos auxilia em processos rápidos de informação. Quanto ao tempo, as memórias são classificadas como de longa ou de curta duração. Porém, nem sempre o conhecimento sobre os aspectos da memória foi tão claro como explicitado até agora. Considerando a complexidade das informações sobre esse tema, descobertas são interessantes para compreendermos como buscamos e armazenamos as palavras em nosso acervo mental. Sobre isso, Sternberg (2008, p. 193) explica que:

A entrada na memória declarativa de longo prazo envolve vários processos. Um método para chegar a esse objetivo é prestar atenção declaradamente à informação para compreendê-la. Outro é fazer conexões e associações entre a informação nova e aquilo que já sabemos e entendemos. Fazemos conexões integrando os novos dados a nossos esquemas existentes de informação armazenada. A consolidação é esse processo de integrar novas informações às antes armazenadas.

Percebemos a partir da citação, como o conhecimento das palavras influenciará diretamente no processo da leitura. As novas conexões são importantes, pois são elas que vão auxiliar no armazenamento de novas memórias; conseqüentemente, ajudam a recuperar o significado de palavras já conhecidas.

Além disso, um aspecto que deve ser levado em consideração é o tempo dedicado à aprendizagem – quanto mais espaçado for o tempo de trabalho com o assunto, melhor será a memória e o acesso a ela (STERNBERG, 2008). Dessa forma, nos parece adequado salientar que quanto mais o professor trabalhar o vocabulário e a construção do léxico, maior será o conhecimento dos estudantes nos processos de compreensão em suas práticas de leitura. Pelas reflexões debatidas, fica claro que quanto mais abordarmos e trabalharmos com aspectos

relativos à leitura, mais nossos alunos terão boas condições para aprender e memorizar novas palavras, além de usá-las adequadamente em novos contextos.

Souza e Gabriel (2009) também destacam o papel da memória como imprescindível nos aspectos de reconhecimento de letras e palavras, considerando a leitura como uma atividade intensa para exercitar a memória, porque ela desempenha um papel fundamental nesse contexto, em todos os seus níveis; na ausência dela não conseguimos identificar as letras, nem os significados, não lembrariamos das frases anteriores, nem do que já sabemos sobre o assunto, ou seja, não sairíamos da primeira frase nunca (SOUZA; GABRIEL, 2009). Em uma fração de segundo, podemos reconhecer qualquer palavra escrita entre muitas dezenas de milhares, qualquer que seja o formato de letra, em escrita impressa manual ou cursiva, e apesar da variedade das escritas individuais, isso só é possível através do processo da memória cerebral (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

É necessário pensarmos esses conceitos sobre a memória, e a importância de conhecermos como ocorre o processamento de palavras, para que isso nos auxilie na construção do conhecimento teórico para a pesquisa. Conhecemos muitas palavras e somos capazes de recuperá-las tão rapidamente no curso da fala, o que sugere a existência de um sistema de armazenamento extremamente sofisticado e necessariamente estruturado. O conhecimento das palavras é um processo realizado pela nossa mente, o que define a importância da memória durante a leitura (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

É válido ressaltar que a motivação é outro elemento cognitivo importante durante a leitura. Quando o leitor está motivado, ele busca os sentidos das palavras e deseja compreendê-las; inclusive uma forma de a motivação surgir é quando entendemos o objetivo do ato de ler. Ao considerar a motivação, estamos adotando estratégias capazes de facilitar a aprendizagem (SOUZA; GABRIEL, 2009; SOLÉ, 1998). Por isso, ela é capaz de auxiliar no desenvolvimento da habilidade da leitura (SNOWLING; HULME, 2013).

Por conseguinte, julgamos a motivação como um fator relevante para a aprendizagem, a interpretação e o interesse do leitor por aquilo que está lendo. Estar motivado é uma forma que deve ser levada em consideração quando o objetivo é ressaltar o processo de compreensão para o leitor. Julgamos importante expor que as estratégias motivacionais podem levar o leitor ao pleno domínio da leitura, além de incentivar potenciais materiais de leitura para o futuro (SNOWLING; HULME, 2013).

Salientamos, portanto, que as novas tecnologias também podem ser uma forma de motivação. Refletindo sobre como a sociedade atual está mergulhada na interação digital, o desejo de leitura poderá surgir através do contexto virtual.

Além das definições já citadas – o conhecimento prévio, a memória e a motivação –, temos outros conceitos que precisam ser abordados para dar seguimento à discussão, pois para formarmos um bom leitor é necessário falarmos sobre as relações entre o letramento e a leitura.

Assim, na próxima seção, discutiremos sobre esses conceitos e as contribuições para o processo que levam o leitor à compreensão.

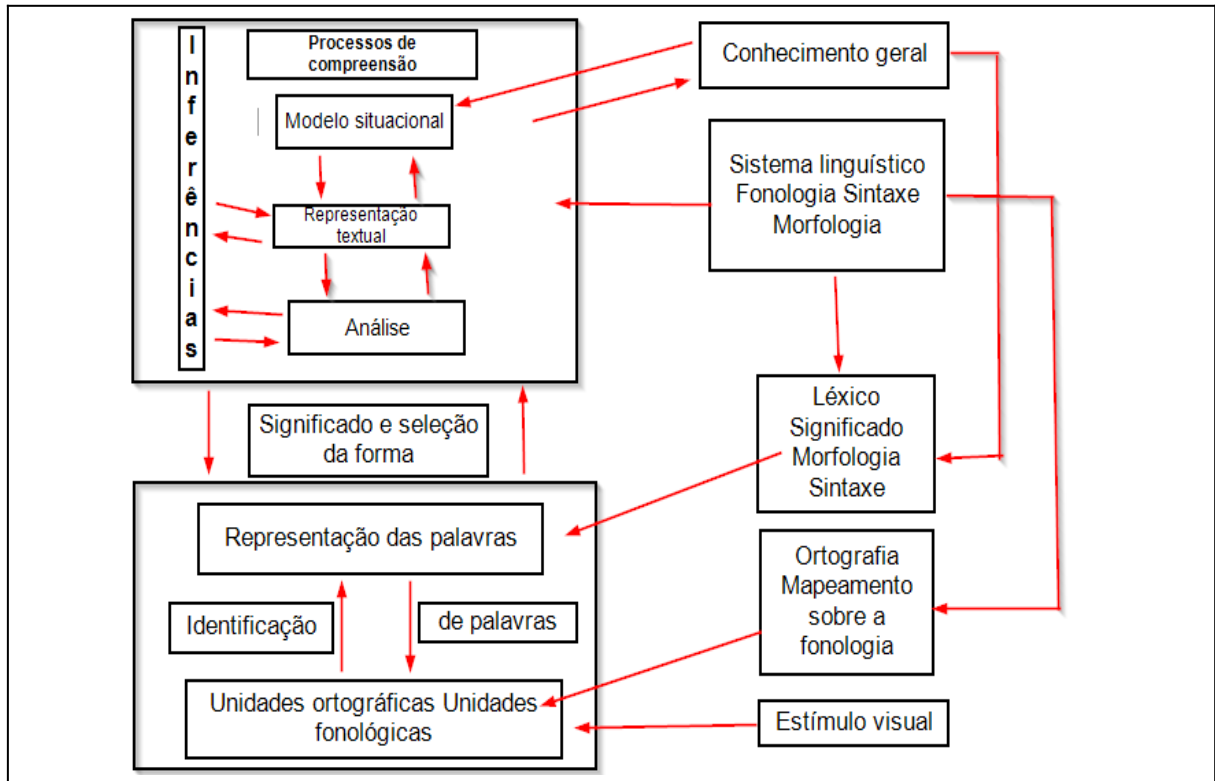
2.1.3 Relação entre letramento e leitura

A sociedade atual exige que o indivíduo esteja em contato com práticas de letramento o tempo todo. Para a leitura ser efetiva, o indivíduo precisa compreender e ser capaz de usar efetivamente a escrita e a leitura em práticas sociais (SOARES, 2002). A primeira alternativa da relação entre letramento e leitura envolve não somente a compreensão do que se lê mas o entendimento do texto em etapas. A partir da compreensão, ocorre um mapeamento referencial, além de processos inferenciais, que acaba por produzir um modelo mental do texto (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Esse modelo, apresentado na Figura 1, nos permite refletir sobre os principais processos envolvidos na compreensão, incluindo habilidades como a identificação de palavras e mecanismos que possibilitam formar as mensagens. Também é possível notar que os processos não são apenas linguísticos, mas têm outras possibilidades de conhecimento (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

A primeira informação pertinente ao observarmos o modelo é que o estímulo visual é o primeiro contato para a compreensão da palavra. Segundo Perfetti, Landi e Oakhill (2013), o modelo apresenta duas etapas de processamento: identificação de palavras e mecanismos da linguagem que reúnem as palavras. As etapas citadas são os componentes que levam ao significado mais adequado para o contexto de leitura. Se analisarmos a figura, vamos perceber que as etapas destacadas se complementam, isto é, elas formam uma cadeia de representação dependente das demais etapas. Porém, Perfetti, Landi e Oakhill (2013) destacam que devemos nos atentar para a construção da linguagem de forma geral, utilizando o desenvolvimento dos componentes envolvidos no processo de acordo com o modelo de leitura apresentado. Ademais, também podemos considerar uma leitura da figura que se complementa, pois os processos estão claramente interligados. As habilidades de leitura expostas no modelo nos permitem inferir que tudo começa pelo estímulo visual, mas esse estímulo é realizado seguindo o conhecimento das palavras para chegar à compreensão.

Figura 1 – Modelo dos componentes mentais da compreensão



Fonte: Adaptado de Perfetti, Landi e Oakhill (2013).

Em outro estudo, Perfetti, Landi e Oakhill (2013) descobriram que a interpretação visual da escrita combina atividades de memória motora e visuoespaciais, e daí em diante a palavra é reconhecida por nós através da percepção visual que foi citada no modelo. O estudo em questão demonstrou que os fragmentos visuais são capazes de direcionar o reconhecimento ortográfico para ativar conexões com informações linguísticas. Através desse conhecimento, a pessoa passa a identificar o significado, apropriando-se do letramento.

Outra alternativa importante a ser analisada dessa relação é a aproximação entre o letramento e o grau de conhecimento do indivíduo. Esse assunto é destacado por Soares (2002, p. 96): “atingido um certo grau de instrução, o indivíduo terá não só adquirido a tecnologia da escrita, isto é, terá se tornado alfabetizado”. Essa relação formará um indivíduo que, além de alfabetizado, estará apto para situações comunicativas que exigem dele um bom nível de compreensão.

A ligação entre leitura e letramento é baseada no conhecimento automatizado do ato de ler, ou seja, na decodificação de letras e palavras e também no entendimento da relação entre as próprias palavras. O letramento já foi compreendido como um processo bem mais simples. Para Soares (2002), a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se dá o nome de alfabetização – e do desenvolvimento de

competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama de letramento. Nesse sentido, define-se a alfabetização – tomando a palavra em sentido próprio – como o processo de aquisição da tecnologia da escrita. A partir dessas definições, a nossa discussão se torna pertinente e demonstra como é importante valorizar os novos sentidos do termo letramento ou as novas formas de ler, como a digital. Então, é preciso conhecermos os conceitos de letramento para garantir as contribuições que as diferentes formas de compreensão podem trazer ao processamento da leitura.

Uma análise interessante é definida por Soares (2002), que destaca a diferença entre os termos alfabetização e letramento. O indivíduo que sabe ler e escrever é considerado alfabetizado, entretanto, o conceito de letramento abarca, além dessas, outras habilidades que completam o significado do termo. Soares (2002) afirma que o letramento é uma condição de interação em diferentes gêneros textuais. A afirmação demonstra que à medida que surgem novos gêneros, novas formas de letramento vão sendo identificadas; logo, é preciso levá-las para a sala de aula com intuito de evolução da aprendizagem.

Segundo Finger-Kratochvil (2009), o letramento deixou de ser visto apenas como uma técnica, à qual pertence um conjunto de habilidades relativas à língua escrita, e passou a ser estudado como um conjunto de processos e subprocessos que compõem capacidades, habilidades e estratégias relativas à lecto-escritura, envolvendo múltiplas linguagens em um determinado tempo e contexto social. A autora salienta que o processo de letramento se inicia, para alguns, antes mesmo de chegarem à escola. É relevante notarmos como o letramento vem se modificando, e o professor é a chave para a atualização do processo de aprendizagem dos alunos.

Até aqui falamos em letramento em contextos impressos, mas novos letramentos estão surgindo, entre eles, o letramento digital⁷. Por isso, as formas de aprender e ensinar precisam ser modificadas. As tecnologias nos apresentam uma nova perspectiva de letramento. O letramento em ambientes virtuais é uma realidade. Por essa razão, novas habilidades para o contexto digital precisam ser estudadas, pois as habilidades relativas ao letramento estão em constante mudança.

Em suma, levando em consideração que o letramento e a leitura estão inter-relacionados, reconhecemos os aspectos relevantes para a compreensão objetivando formar

⁷ O conceito de letramento digital é esclarecido: “O letramento digital, portanto [...] diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outras.” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014).

leitores proficientes. Assim, essas discussões são necessárias para darmos continuidade ao embasamento teórico que norteia a pesquisa.

Para Rodrigues *et al.* (2004), a compreensão da escrita não pode se reduzir à técnica de alfabetização, pois é necessário ir muito além para que ocorra a compreensão. Os autores também explicam a importância do reconhecimento fonológico das palavras para o entendimento global do texto, o que nos revela que a compreensão começa com o conhecimento das palavras. Desse modo, nossa pesquisa tem como objetivo demonstrar que é possível desenvolver o léxico dos estudantes através de interfaces digitais, auxiliando, dessa forma, no processo de compreensão em leitura. Na próxima seção vamos refletir sobre a possível ligação entre letramento e leitura e a conexão entre leitura e escrita.

2.1.4 A importância da leitura para a escrita

Anteriormente enfatizamos a relação entre o letramento e a leitura. Não podemos, portanto, deixar de citar o vínculo entre a leitura e a escrita. Flôres (2016) explica que os alunos precisam ser ensinados a valorizar a leitura como uma atividade essencial para a escrita. Para a autora, as duas atividades estão inter-relacionadas e não devem ser separadas.

Por outro lado, sabemos das dificuldades encontradas por nossos estudantes, como já mencionamos na introdução a partir da análise dos resultados de programas que avaliam a leitura e a escrita dos discentes. Precisamos nos atentar para o que de fato o aluno compreende e é capaz de associar para escrever um bom texto.

A ênfase conferida à compreensão leitora decorre do fato de que muitas pessoas, dentre elas alunos de Ensino Médio e Superior, não entendem o que leem. Em vista disso, os professores têm de estar cientes de que não basta ensinar a ler, é necessário que o aluno entenda a leitura feita e aprenda com o que lê, interpretando os conteúdos contidos no texto, atribuindo-lhes significado, para que a leitura – enquanto atividade cognitiva – cumpra o seu papel. (FLÔRES, 2016, p. 45).

Para a autora, não faz sentido o aluno ler e não compreender o que está escrito; dessa forma, a escrita também ficará prejudicada, pois o estudante não terá conhecimento suficiente, nem vocabulário, para escrever um texto. Essa grave lacuna que os alunos têm em relacionar a leitura com a escrita deve ser trabalhada em sala de aula.

Destacamos, sem dúvida, a importância da leitura para a escrita, porém, não podemos esquecer que além de ensinar a ler é necessário que o professor faça o estudante perceber que o conhecimento do vocabulário também tem papel de destaque para escrever um bom texto. Nesse sentido, a leitura tende a contribuir com os processos de produção de textos escritos.

O valor da leitura é atribuído ao texto; nesse caso, o texto está no polo da compreensão, se o texto for pobre, ou fraco de sentido, o leitor não adquire conhecimento, isto é, não agrega nada para a sua escrita. Em contrapartida, se o texto for rico, com sentido completo, agregará sentido e conhecimento ao leitor, auxiliando-o no processo de escrita (LEFFA, 1996).

Na mesma direção, também afirma Pinto (2013) que o processo de ensino da escrita não pode ser dissociado do ato de ler, o que ela conceitua como cumplicidade entre a leitura e a escrita. Pontuamos que essa cumplicidade figura na produção de um bom texto, necessariamente produzido por um bom leitor. Na identificação do significado da palavra cumplicidade, entendemos que a leitura contribui de forma essencial para a escrita, logo, tornam-se atividades complementares.

Dessa forma, portanto, o principal objetivo da leitura é, antes de mais nada, auxiliar o leitor no domínio das práticas de linguagem, tornando-o também um bom escritor. Lima, Nunes e Santos (2020), realizaram várias atividades envolvendo a leitura, constatando que este trabalho foi primordial para a escrita. As práticas de leitura contribuíram para que as produções textuais em gêneros variados apresentassem bons resultados. O estímulo à leitura foi demonstrado como um diferencial para que os discentes fossem estimulados a escrever (LIMA; NUNES; SANTOS, 2020).

Congruentemente a esse pensamento, Juel e Snow (2013) acreditam que quando lemos identificamos as palavras e, a partir desse conhecimento, a escrita passa a ser possível, logo, só sabemos escrever o que sabemos ler. Dessa forma, o ato de ler deve estar direcionado para a compreensão, e outros campos do ensino, como a produção textual.

O ensino da leitura e da escrita requer prática constante e exige que o estudante esteja em contato com a aprendizagem dessas habilidades, além de conseguir reproduzi-las em seu cotidiano (MENDES; VALE, 2022). Diante disso, o discente deve ser capaz de criar novos aprendizados, isto é, produzir textos valendo-se de conhecimentos adquiridos anteriormente durante os processos de leitura e compreensão. Destarte, o maior desafio das aulas de língua portuguesa é a interação entre os conceitos de leitura e sua devida apropriação na escrita de textos.

2.2 CONSTRUÇÃO LEXICAL

A construção lexical engloba temas como acesso lexical, sentidos e significados das palavras, bem como habilidades lexicais. E são esses temas que abordaremos nesta seção.

Um caminho importante para a compreensão textual é o conhecimento das palavras e de seus significados. Para Morais e Kolinsky (2015, p. 59), “o processamento de palavras em psicolinguística são todos os processos que ocorrem na mente”. Os autores destacam que reconhecemos as palavras ouvidas e lidas através de processos cerebrais. Estudos psicolinguísticos buscam compreender como e onde essas palavras são armazenadas, percebidas ou reproduzidas. Assim, a base teórica para este estudo é a psicolinguística. Através dos estudos dessa ciência da leitura, justificamos o trabalho. Portanto, julgamos importante citar alguns caminhos para a construção lexical. Refletindo sobre essas concepções, consideramos o conhecimento do léxico um processo cognitivo que é elucidado com bases teóricas na psicolinguística.

2.2.1 Acesso lexical

Em seções anteriores discutimos aspectos da leitura e refletimos sobre a relação entre a leitura e o letramento. Nesta seção pretendemos elucidar questões sobre o acesso lexical, que será a base para a compreensão das próximas reflexões.

Começamos nosso debate trazendo algumas constatações de Scliar-Cabral (1995), a qual destaca que a memória lexical se organiza de acordo com algumas possibilidades e define que temos imagens acústicas representadas em nosso sistema cerebral. A autora intitula as imagens de formas básicas, que são aprimoradas conforme temos acesso a outras palavras. Quando ativamos o reconhecimento das palavras, já temos algumas pistas do significado da palavra lida; isso ocorre através do acesso lexical. Ainda conforme Scliar-Cabral (1995, p. 60), “a extração ou o reconhecimento dos traços fonéticos ou dos segmentos é seletiva e determinada pelos padrões internalizados”. São esses padrões que nos ajudam a reconhecer e compreender as palavras.

À medida que aumentamos nosso léxico com novas palavras, a estrutura mental responsável pelo desenvolvimento lexical se reestrutura, e novas hipóteses lexicais surgem (VERHOEVEN; PERFETTI, 2011), por isso, o nosso desenvolvimento e a construção lexical se renovam e nosso acesso ao repertório vocabular torna-se cada vez mais eficiente. Além disso, quando nos referimos a aumento do léxico, também devemos discutir sobre nosso acervo lexical, ou seja, nosso conhecimento das palavras e como essas informações são armazenadas em nossa mente. A formação do léxico ocorre a partir de um processo de construção e análise das diferentes estruturas que compõem uma palavra. Até porque a leitura

não é apenas decifrar um código, mas uma forma de o leitor ativar seus conhecimentos prévios e desenvolver novas percepções acerca das palavras.

Diante do exposto, buscamos refletir e auxiliar na construção lexical, pois são muitas as questões que abrangem o conhecimento de uma língua e, sem dúvida, o desenvolvimento do léxico é um dos elementos importantes.

O estudo do vocabulário também traz resultados satisfatórios se levarmos em consideração o contexto, pois as palavras apresentam significados a partir dele. Buscamos então aprimorar a leitura por meio de conhecimento e estudo do vocabulário. Pesquisas realizadas demonstram que a aprendizagem de novas palavras a partir de um contexto é eficaz para um melhor entendimento do texto (MCKEOWN, 1983).

Analisando a forma de reconhecimento de vocabulário, Coltheart (2013) explica que quando reconhecemos as palavras fazemos uso de modelos de rotas de leitura. Para esse autor, quando o leitor acessa esses modelos, ele está fazendo uso da rota lexical, isto é, ativando o conhecimento sobre a grafia e a pronúncia da palavra. Além disso, o leitor lê e vai em busca do significado através da rota lexical. A partir das rotas fonológicas e lexicais, que formam a dupla rota, Coltheart (2013) afirma que é possível a compreensão se estabelecer. O que podemos considerar é que, de acordo com a rota fonológica, o leitor lê as palavras através da decodificação, ou seja, identifica o fonema/grafema. Na rota lexical, o conhecimento das palavras ocorre pela ortografia e pelo significado semântico.

Em contrapartida, Pinker (1999) assegura que as palavras reconhecidas e buscadas por nós em nosso repertório mental não são uma maneira aleatória de reconhecimento; na verdade, a atribuição de sentido passa por uma rede de regras que permite produzir e reconhecer os termos.

Esses conhecimentos a respeito dos vocábulos nos convencem que a linguagem é uma habilidade complexa e que o primeiro passo para aperfeiçoarmos a compreensão é desenvolver nossas aptidões lexicais. Dominar uma língua não quer dizer conhecer todas as palavras desse idioma, porém, a possibilidade de ampliar o léxico estará presente durante toda a nossa vida (FINGER-KRATOCHVIL, 2010).

A partir da década de 1980, algumas áreas do cérebro começaram a ser estudadas com o objetivo de detalhar a forma de leitura cerebral⁸ (DEHAENE, 2012). Essa nova era permitiu descobrir a atividade das áreas cerebrais durante a leitura: a região occípito-temporal esquerda

⁸ Segundo Dehaene (2012), em 1988 um artigo de Steven Petersen e seus colegas inaugurou a era da imagem cerebral funcional, através de um método intitulado: tomografia de pósitrons.

é uma das principais responsáveis por esse processo. Essas constatações nos permitem afirmar que a leitura é um processo que ativa várias partes do cérebro.

A anatomia cerebral clarifica as vias de projeção que propagam a ativação cerebral para além das áreas visuais. Graças ao IRM de difusão começamos a visualizar os grandes feixes de fibras que, no homem, religam as regiões do córtex. Assim, o feixe longitudinal inferior percorre o lobo temporal desde a região occipital mais posterior até o polo anterior [...] Por simetria, pode-se supor que a área de reconhecimento visual das palavras envia também projeções em direção às regiões corticais dos dois hemisférios. Este estudo anatômico sugere, pois, que a região occípito-temporal age como um orientador essencial. Ela distribui de forma muito vasta a informação sobre a identidade de objetos e das palavras e as envia simultaneamente a numerosas regiões corticais. (DEHAENE, 2012, p. 116-118).

Nesse processo, percebemos que ocorre uma intensa atividade cerebral para a identificação das palavras. Percorrido esse caminho de reconhecimento, faz-se necessário conhecer o acesso ao significado. Também podemos afirmar que a região occípito-temporal é responsável pela identificação das palavras, além disso, no nível do significado, estudos elucidaram que a região temporal média cerebral codifica o significado das palavras (DEHAENE, 2012, p. 126). Ressaltamos, ainda, que muitas outras regiões do cérebro estão envolvidas no processo de significação de palavras, como a área frontal inferior, que é indispensável na escolha de significado entre as possibilidades para cada palavra, como cita Dehaene (2012).

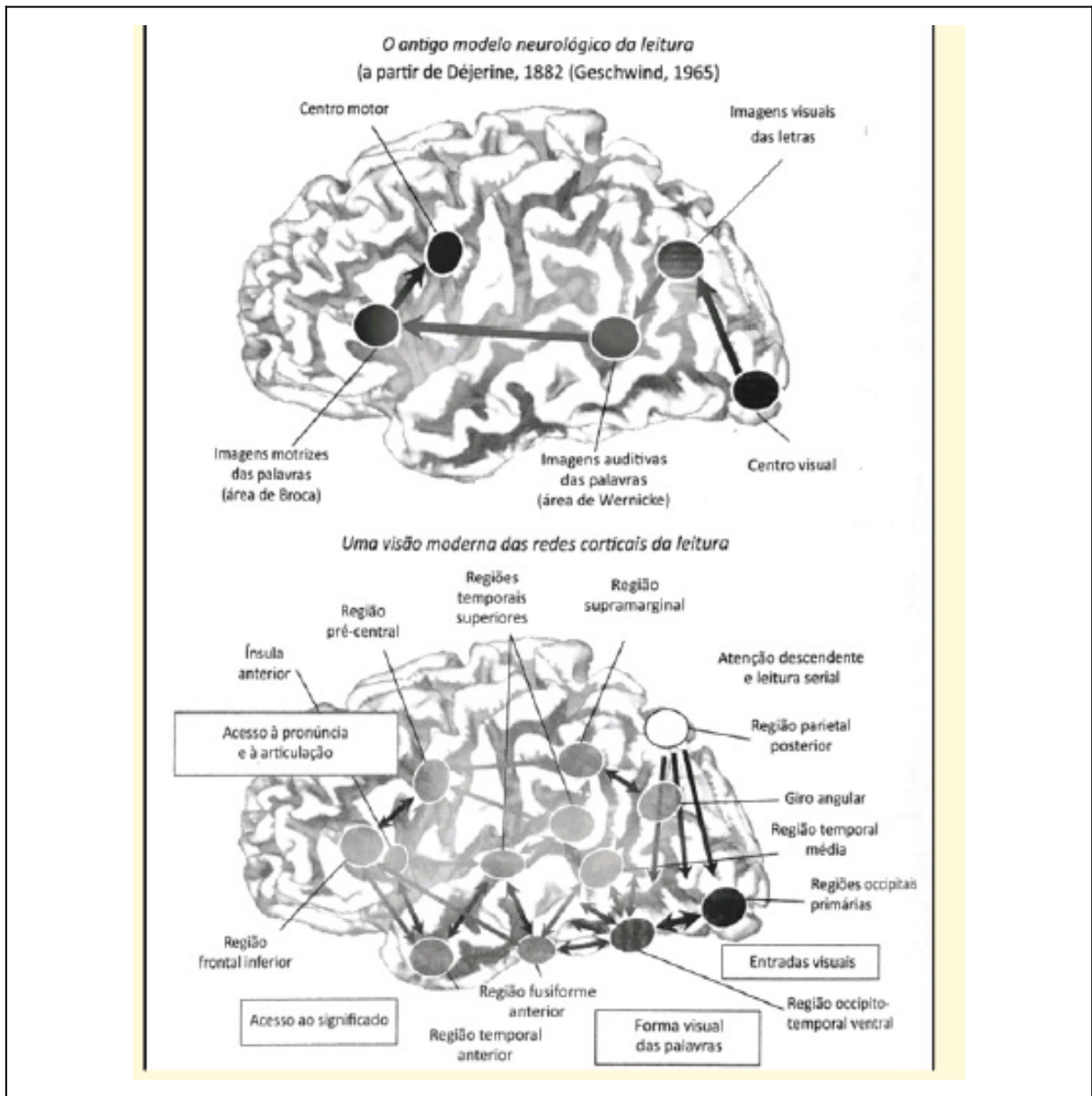
O acesso ao significado envolve muitas regiões cerebrais, nenhuma, isoladamente, pode ser considerada responsável por essa função, ou seja, várias áreas participam do processo de conceituação de palavras (DEHAENE, 2012). Observe a representação dos modelos neurológicos da leitura na Figura 2.

A partir da leitura da Figura 2, Dehaene (2012) demonstra como os estudos sobre a leitura evoluíram ao longo do tempo. Novas perspectivas surgiram, e, diante da visão moderna de leitura, percebemos que as informações são distribuídas para várias regiões em nosso cérebro. No modelo antigo, poucas redes eram levadas em consideração; por outro lado, uma perspectiva mais recente apresenta várias conexões envolvidas nos processos de leitura de palavras. Apesar da importância dessas descobertas, o autor deixa claro que novos modelos podem surgir, além de novas conclusões sobre o sistema cerebral da compreensão de palavras. É certo, contudo, que esses progressos são muito satisfatórios para entendermos os processos de acesso ao léxico.

Na mesma linha de pensamento, destacando a importância do conhecimento do caminho cerebral para a leitura, Brookheimer (2002) traz importantes descobertas sobre o mapeamento semântico de palavras. A autora destaca que estudos de neuroimagem

demonstraram a importância de subsistemas no giro frontal superior cerebral que são capazes de estabelecer relações com a memória de trabalho, auxiliando na busca semântica. Além disso, outros subsistemas no giro frontal inferior do cérebro também organizam o processamento sintático e fonológico das palavras.

Figura 2 – Modelos neurológicos da leitura



Fonte: DEHAENE, 2012, p. 78.

Conforme já consideramos, a literatura traz informações necessárias para refletirmos sobre o conhecimento do acesso ao léxico. Com o surgimento de novas técnicas de neuroimagem e o avanço da tecnologia, mais descobertas serão realizadas. Através dessas novas informações, afirmamos a relevância de conhecermos como identificar o sentido de

cada palavra. Desse modo, a próxima seção tem como objetivo trazer explicações sobre os significados e as suas relações com a compreensão.

2.2.2 As palavras e seus sentidos

As palavras são os primeiros aspectos que devemos levar em consideração para compreendermos um texto, ademais, como citado na seção anterior, quanto mais conhecimento vocabular, melhor para a construção lexical. O conhecimento do vocabulário é o primeiro passo para nos tornarmos leitores hábeis, dado que as palavras são os componentes básicos para a construção dos sentidos (EHRI, 2013).

Para dar seguimento à discussão, é válido ressaltar a relação entre as palavras em um contexto, imaginamos que o significado está apenas no contexto ou, então, que os vocábulos já estão no texto com um determinado sentido. Vejamos como Leffa (2016, p. 265) esclarece essa relação:

Na verdade, o que se tem entre o texto e a palavra é um processo de interação baseado em algumas regras fundamentais, onde o texto, não necessariamente dá um significado à palavra, mas privilegia um de seus possíveis traços semânticos. O texto não é onipotente em relação à palavra a ponto de lhe dar um significado que ela não pode carregar. O texto só pode exigir da palavra aquilo que ela estiver disposta a dar; como as palavras em geral são ricas de significado elas acabam se encaixando em vários lugares do texto. Não se trata portanto de pobreza mas de riqueza. Conhecer essa riqueza das palavras faz parte do que significa conhecer uma língua.

As palavras produzem o contexto, cada uma com seu sentido; a partir daí ocorre a construção da compreensão. Ainda, ressaltamos que no processo de leitura não é apenas o conhecimento das palavras que leva ao entendimento textual, visto que a compreensão envolve uma série de fatores como entender frases, sentenças, argumentos, objetivos, além de intenções e até mesmo a motivação (KLEIMAN, 2009).

No que diz respeito aos aspectos da compreensão, o leitor constrói uma representação mental da mensagem do texto; a partir dessa representação, surgem níveis de linguagem: nível de palavra, nível de sentença e nível do texto. Ocorrem processos inferenciais que se aliam ao conhecimento conceitual do leitor. Dessa maneira surge um modelo mental do texto como já detalhamos anteriormente. O nível de reconhecimento da palavra é um dos níveis presentes durante a leitura, por isso, é necessário que o vocabulário seja tratado com um dos aspectos mais importantes para a compreensão. Kleiman (2009) cita que as diversas fontes de conhecimento podem interagir livremente ou com alguns graus de limitação e, também, evidencia a importância do incentivo à leitura, como um processo de aprendizagem e reflexão

sobre a língua envolvendo diferentes níveis de linguagem. De acordo com Leffa (2016), o ensino do vocabulário deve estar relacionado à preparação para o texto. A ênfase deve estar em estratégias para que o aluno se aproprie do conhecimento do vocabulário. Para tanto, buscamos, com esta pesquisa, auxiliar nessas estratégias para o ensino, partindo das palavras de Finger-Kratochvil (2010, p. 55):

O domínio completo do léxico de uma língua é algo impossível de se imaginar mesmo para um falante nativo – considerando especialmente as áreas de conteúdo específico, e.g., termodinâmica, construção naval –, ou, ainda, as inúmeras criações lexicais que ocorrem, constantemente, para se expressarem novas necessidades. Assim, considerando as pesquisas relativas ao léxico, é importante destacar que o adulto continua agregando, de forma contínua, novas informações à sua rede de conhecimentos lexicais, ao longo de toda a vida, permanecendo esse dispositivo em aberto.

A formação de um leitor com habilidade de compreensão se torna objeto de aperfeiçoamento durante e após o seu percurso escolar. Sabemos que a nossa capacidade de compreensão melhora quanto mais palavras conhecemos. Para Perfetti, Landi e Oakhill (2013), um dos fatores que ajuda a desenvolver a compreensão é o entendimento através de inferências, isto é, a linguagem não é sempre explícita, o sentido muitas vezes está nas entrelinhas.

Além da compreensão através de informações implícitas, Mckeown *et al.* (2017) explicam que foram desenvolvidos estudos que vinculavam a compreensão da leitura a uma variedade de fatores, incluindo a identificação de palavras, soletração, decodificação, conhecimento sintático, conhecimento vocabular, conhecimento da oralidade e compreensão do texto. A principal descoberta desse estudo foi que o vocabulário e o conhecimento prévio deram as maiores contribuições para a compreensão. Essa revelação serve para compreendermos melhor como o conhecimento prévio das palavras pode ser imprescindível para um melhor entendimento global do texto.

Conhecer a teoria sobre aprendizagem de vocabulário envolve algumas definições, como as dimensões desse conhecimento. Pesquisadores citam as dimensões relativas à natureza da competência lexical. Nesse sentido, de acordo com Leffa (2016), devemos considerar aspectos internos e externos para aprendizagem de uma língua. Os aspectos externos referem-se à ocorrência de palavras em textos e com que frequência essas palavras aparecem como estratégias de compreensão do texto. Já como elementos internos para o ensino do vocabulário, o autor traz algumas dimensões: *quantidade, profundidade e produtividade*.

A *quantidade* está relacionada ao acervo lexical que o falante conhece e utiliza em diferentes situações comunicativas. Daí a importância de ampliar o vocabulário dos estudantes e, como consequência, aumentar a quantidade de itens lexicais conhecidos pelos alunos.

O segundo conceito citado pelo autor, é a dimensão da *profundidade*, que perpassa o desenvolvimento de algumas relações entre as palavras, como a paradigmática e a sintagmática – a primeira relacionada aos sinônimos e antônimos; a segunda se refere à combinação possível entre as palavras. A profundidade está relacionada ao envolvimento do leitor com a palavra lida, ou seja, quanto mais vezes o leitor tiver contato com a palavra, melhor será para usá-la em outros contextos.

A terceira dimensão, da *produtividade*, demonstra que nosso repertório lexical é mais extenso do que somos capazes de produzir. Seguindo as definições de Leffa (2016), um dos aspectos centrais na aprendizagem de uma língua e na compreensão é o conhecimento lexical, até mesmo porque as palavras sofrem nuances de acordo com o contexto em que estão inseridas. Como já observamos, é necessário o indivíduo ter um conhecimento sobre as palavras, entretanto, ele também precisa saber utilizar as competências e habilidades relacionadas a esse conhecimento. Por essa razão, na próxima seção falaremos sobre as competências e habilidades lexicais.

2.2.3 Competências e habilidades lexicais

Uma das estratégias centrais da compreensão em leitura é o reconhecimento do significado das palavras. Conhecer o vocabulário e aprofundar o léxico são habilidades que precisam ser desenvolvidas. Ehri (2013) explica três formas de reconhecimento de palavras. O primeiro processo envolvido na habilidade citada é a decodificação: “que envolve o uso do conhecimento das relações grafema-fonema⁹ para identificar o som correspondente a cada letra”. (EHRI, 2013, p. 51).

Dessa forma, o leitor reconhece a palavra e compreende o seu sentido. Decodificar significa desenvolver uma competência ortográfica de entendimento de uma palavra. Quando o leitor adquire essa capacidade, ele lê mais rapidamente e compreende melhor, gerando um processo de autonomia perante o ato de ler.

⁹ Para compreensão sobre os conceitos de grafema e fonema, podemos explicar o fonema como sendo a menor unidade de som de uma palavra falada; por grafema entendemos ser as letras ou sequências de letras (EHRI, 2013).

Outro ponto que o trabalho pretende elucidar é o conhecimento do vocabulário que é um processo importante do ato de ler. Devemos levar em consideração que as palavras nos envolvem e compreendemos seus significados, como salienta Ehri (2013, p. 49):

Palavras escritas ativam significados, enquanto letras isoladas, não. Isso indica que as palavras são a unidade básica que os olhos dos leitores captam e processam para construir significado a partir do texto. A chave para entender como a habilidade de leitura se desenvolve consiste em compreender como os leitores iniciantes aprendem a reconhecer palavras escritas automaticamente e com precisão.

Partilhando do mesmo ponto de vista da autora, podemos afirmar que o processamento de palavras é um fator que torna o leitor autônomo na leitura, e quanto maior a autonomia do leitor, mais habilidade de interpretação ele terá.

Uma forma que Ehri (2013) propõe é a leitura por analogia: a partir de palavras já conhecidas, o leitor dispõe do entendimento das palavras desconhecidas; logo, inferimos que a analogia é uma forma de ampliar o vocabulário do leitor.

A terceira perspectiva detalhada por ela em seu texto como outro elemento de destaque na identificação das palavras é a predição; através desse conhecimento, o leitor percebe possibilidades de interpretação da leitura.

A partir dessas evidências, Ehri (2013) sustenta que existe um processamento automatizado de leitura, ou seja, algumas palavras já armazenadas em nossa memória tornam-se familiares, e a leitura fica mais rápida e mais facilitada. A predição também ocorre a partir da inferência, num processo em que usamos as informações contextuais das letras para concluir a identidade das palavras (EHRI, 2013). Por fim, a autora cita a memória, uma habilidade cognitiva que já mencionamos em capítulos anteriores; ela constitui a leitura por automatização e, novamente, percebemos a importância dessa forma de reconhecimento de palavras.

Essa relação entre palavras armazenadas e palavras novas é identificada também:

Quando o aluno detecta uma relação redundante entre forma e significado, um “nó de conceito” é criado; cada vez que este nó é encontrado, a força da representação torna-se mais forte e acumula informações semânticas e sintáticas adicionais. Por exemplo, quando o morfema “nov” que significa “novo” é encontrado em várias palavras, como novidade e renovar, os alunos podem criar um nó de conceito para “nov” e seu significado que se tornaria cada vez mais especificado e robusto a cada encontro. De acordo com este modelo, quando o aluno encontra um morfema desconhecido por ele, isso ativa os nós de conceitos relevantes (ou seja, os significados indexados pelos constituintes morfológicos) para hipotetizar como os morfemas podem ser combinados para inferir significado da palavra. (CROSSON *et al.*, 2019, p. 150, tradução nossa).¹⁰

¹⁰ When the learner detects a redundant relationship between form and meaning, a “concept node” is created; each time the unit is encountered, the strength of the representation becomes stronger and accumulates additional semantic and syntactic information. For example, when the morpheme *nov* meaning “new” is encountered in multiple words such as *novelty* and *renovate*, learners may create a concept node for *nov* and

O estudo das autoras demonstra como acontece o processamento automatizado de palavras. Além disso, para que o indivíduo fique cada vez mais ambientado ao reconhecimento de itens lexicais, é necessário estar em contato constante com a leitura. Sendo assim, o número de palavras reconhecidas aumenta, o léxico se reestrutura e nossa capacidade cerebral vai acomodando o aumento e desenvolvendo nosso conhecimento de vocabulário (METSALA; WALLEY, 1998 *apud* VERHOEVEN; PERFETTI, 2011, p. 4).

Para Beck *et al.* (2018), é necessário demonstrar aos alunos as palavras em diferentes contextos, o que vai impactar no conhecimento do vocabulário, pois o indivíduo precisa interagir com a palavra em diferentes situações, a fim de memorizar e relacionar com outros vocábulos.

Todavia, para formarmos leitores autônomos na Educação Básica, concluímos que além de incentivarmos o uso de estratégias cognitivas, temos que trabalhar em sala de aula com diferentes abordagens pedagógicas acerca da leitura. Na próxima seção vamos discutir alguns conceitos sobre a importância da construção lexical para o processamento da leitura.

2.2.4 A leitura e o conhecimento lexical

O conhecimento prévio é um elemento muito importante para o processamento da leitura. Através dele compreendemos o que lemos e, para isso, precisamos conhecer as palavras previamente. Nossa intenção é demonstrar como o conhecimento lexical pode fazer a diferença no momento da leitura. Ao longo do ato de ler, estamos ampliando o vocabulário e refletindo sobre o conhecimento de novas palavras.

O “Efeito Mateus”, conceito trazido por Stanovich (1986), diz que quanto mais lemos, mais desenvolvemos a capacidade lexical. Baseado em uma passagem bíblica – “para aquele que tem, tudo lhe será dado e terá em abundância; mas para aquele que não tem, até o que tem lhe será tirado” (Evangelho de Mateus, capítulo 13, versículo 12) –, esse conceito explica o fato de a leitura motivar novos conhecimentos e ampliar a capacidade lexical.

A explicação para o fato nos aponta a comparação, em se tratando de leitura: quanto mais o indivíduo lê, mais conhecimento ele terá; quanto menos lê, menos conhecimento será capaz de desenvolver e, conseqüentemente, menos vai ler.

its meaning that would become increasingly specified and robust with each encounter. According to this model, when an unfamiliar morphologically complex word is encountered, the learner activates relevant concept nodes (i.e., the meanings indexed by the morphological constituents) to hypothesize how the morphemes might be combined to infer word meaning. (CROSSON *et al.*, 2019, p. 150).

Beck *et al.* (2018) também trazem algumas contribuições relacionadas ao ensino de vocabulário. Elas definem as estratégias de reconhecimento de palavras como “instrução robusta” (tradução nossa)¹¹. As autoras explicam através de algumas instruções que irão aprofundar os conhecimentos de vocabulário e auxiliar na compreensão leitora. A primeira estratégia nos diz que inserir as palavras nas explicações cotidianas durante as aulas, nas falas informais, além de relacionar os significados, são estratégias para os estudantes desenvolverem os sentidos dos vocábulos.

A segunda ideia das autoras é inserir as palavras em diferentes contextos, gerando reflexão no leitor sobre as distintas possibilidades de uso da palavra, contribuindo para o processo de entendimento, conseqüentemente, favorecendo a construção do léxico.

A próxima instrução é para os alunos interagirem com as palavras, associando, combinando e utilizando-as em sua linguagem. A quarta possibilidade de ensino é orientar os alunos para processarem as palavras de maneira cuidadosa, e as usarem em sentenças que exijam, além do simples reconhecimento da palavra, uma reflexão sobre seu significado.

A quinta estratégia aconselha a fornecer exemplos, situações em que as palavras são usadas, buscando fugir de contextos óbvios. A última abordagem aponta que são necessários vários encontros com as palavras-alvo, a repetição surte um efeito na memória que ajuda no processo de ganho vocabular. Através das estratégias citadas, o leitor terá muitos encontros observando as palavras-alvo, com oportunidades de uso. Esse conhecimento será crucial para o desenvolvimento da leitura e da construção lexical. O caminho a ser percorrido é longo e passa, necessariamente, pela ampliação do vocabulário. De algum modo, o leitor irá ativar o conhecimento prévio para refletir sobre o que está sendo lido, alcançando, dessa maneira, o objetivo pretendido: a compreensão em leitura. A partir das estratégias propostas pelas autoras, é possível que ocorra a interação texto-leitor, levando, conseqüentemente, ao aumento do léxico.

No entanto, se o leitor tem um campo lexical limitado, a leitura pode ficar prejudicada e a compreensão não ser alcançada. Para Finger-Kratochvil (2010), diante de um cenário em que não seja possível auxiliar no conhecimento lexical de forma satisfatória, o docente pode utilizar pistas que ajudem no processo, revelando, ainda, como o conhecimento de uma palavra pode ser significativo para o contexto.

Segundo Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 258), “não saber o significado de palavras em um texto representa um gargalo na compreensão”. Para que o domínio e o

¹¹ Tradução da expressão: “among a robust”. (BECK *et al.*, 2018, p. 15).

desenvolvimento do vocabulário aconteçam, dependemos, então, das possibilidades de exposição e dos diferentes conhecimentos ligados às palavras.

Ademais, diante do exposto, não basta apenas inserirmos atividades que visem ampliar o vocabulário, mas precisamos adequar as possibilidades para que o aluno adquira conhecimento e esteja motivado para a aprendizagem; logo, é possível afirmar que com a tecnologia podemos adequar novas metodologias de ensino, incentivar o conhecimento de novas palavras e motivar os estudantes ao mesmo tempo. Por essa razão, nossa pesquisa traz como um dos temas: o letramento digital. Para que a discussão elucidie e enriqueça o referencial teórico, a próxima seção vai abordar o letramento em contextos digitais, subdividindo esse tema em duas subseções: “Letramento digital: uma nova forma de ler” e “O letramento digital e sua relação com o saber”.

2.3 LETRAMENTO DIGITAL

Uma das novas formas de letramento que surge na sociedade moderna é o letramento digital, que consiste em ler e produzir textos em ambientes digitais. Uma definição conceituada por Buzato (2006, p. 8) é:

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

Sua realização, no entanto, passa pelo aprendizado do domínio cultural através da leitura, por conseguinte, podemos relacionar tudo que é social e está ligado ao meio em que vivemos, como o acesso à internet, que trouxe o surgimento da era digital.

O uso das tecnologias vem crescendo ao longo dos anos, e o acesso à rede se popularizou no mundo (SOUZA, 2020). Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que no Brasil o acesso passou de 74,7% em 2018 para 78,3% em 2019, evidenciando um crescimento anual ([IBGE EDUCA, 2022]). Diante disso, a forma de comunicação entre as pessoas vem sofrendo transformações ao longo dos anos. Surgem novas possibilidades de estudo sobre essas modalidades de leitura e escrita que precisam ser levadas em consideração, destacando as particularidades de produção do letramento digital.

Para Lévy (1999), as tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação,

mas também novo mercado da informação e do conhecimento. O autor nos convida à reflexão da importância das tecnologias em todos os setores da sociedade, entre eles a educação.

O conhecimento da escrita em si, em uma tela de computador, é o mesmo; entretanto, novas condições de produção determinam novas formas de organização do discurso, novos gêneros, novos modos de ler e escrever. Com essa nova dinâmica que surge, o letramento digital precisa fazer parte do conhecimento dos nossos alunos e professores. Diante dessa nova maneira de ler e conhecer o mundo, precisamos adequar as tecnologias ao conhecimento de língua materna (RIBEIRO, 2017).

A elaboração de propostas para as aulas de língua portuguesa envolvendo o uso de interfaces digitais é uma ideia para tornar as aulas mais atraentes e recorrer a recursos tecnológicos para aproximar leitura e navegação.

Assim, é oportuno considerar que ler e navegar são processos indissociáveis, quando citamos as mídias virtuais. Ribeiro (2016), ao analisar o impacto das mídias digitais na educação, afirma que o uso contínuo das novas tecnologias gera uma cultura informatizada, e sabemos que os meios tecnológicos são uma realidade cada vez mais presente em nosso cotidiano. Contudo, a autora afirma que a maioria ainda não conhece as técnicas digitais, fator que leva à reflexão de que precisamos conhecer o mundo digital para dominá-lo.

2.3.1 Letramento digital: uma nova forma de ler

O letramento digital é um conceito novo, mas que vem ganhando muito espaço em nossa sociedade. Em síntese, a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Embora os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos sejam ainda poucos (SOARES, 2002), a interação tornou-se uma grande forma de comunicação. Para tanto, como bem pontua a pesquisadora, é nessa interação com os hipertextos que o indivíduo constrói o conhecimento. Nesse sentido, Lévy (1993, p. 20) nos anuncia que, tecnicamente, o hipertexto:

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

Funcionalmente, um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação.

Como vemos, o hipertexto revela uma nova forma de comunicação, completamente diferente da escrita impressa. A informação tende a ser cada vez mais veloz, possibilitando a interação instantânea, como já ocorre através da rede mundial de computadores.

Ouvimos falar sobre interatividade o tempo todo; quando nos referimos à internet, Lévy (1999, p. 81) afirma que: “a interatividade em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação”. O autor revela a possibilidade de estarmos conectados em interação por bastante tempo na atualidade e explica que essa forma de comunicação e informação também acontece em outros dispositivos como a televisão, o rádio e a mídia impressa. Porém, a internet modificou as nossas relações sociais, isto é, a tecnologia vem transformando a sociedade.

As tecnologias trouxeram muitas possibilidades e as interfaces digitais nos apresentam diversificadas formas de auxiliar na educação, inclusive no ensino de língua portuguesa. Coscarelli (2016) salienta que ler é semelhante a navegar, referindo-se à leitura na internet, e ainda considera que navegar exige muitas habilidades, definindo que para ler online é necessário utilizar estratégias de leitura já conhecidas por nós.

Também existe a possibilidade de ampliarmos nossas habilidades de compreensão: construção de sentido de palavras, identificação do contexto, avaliar conteúdos, refletir sobre palavras desconhecidas e, por consequência, melhorarmos nosso vocabulário. Navegar e ler são etapas similares da leitura, concorrendo ambas para a composição de uma competência que, se relacionada a práticas de leitura e escrita em ambiente suportado por computador ou, mais abrangentemente, por tecnologia digital, configura o que se convencionou chamar de letramento digital (COSCARELLI, 2016).

Como nos explica Lévy (1999), quando define o ciberespaço, o contexto do computador é capaz de conectar os países, ultrapassando fronteiras, o que facilita transações econômicas e do conhecimento. Segundo ele, o ciberespaço é o principal elemento coletivo da memória, através do pensamento e da comunicação. Destacamos também que a internet através do ciberespaço é capaz de mover e proliferar informações, além de auxiliar em processos coletivos de inteligência e conhecimento científico: “a condição de existência de soluções práticas para os problemas de orientação e de aprendizagem no universo do saber em fluxo”. (LÉVY, 1999, p. 169). O autor afirma que por meio de conhecimentos informatizados podemos potencializar a aprendizagem; esse processo é capaz de mediar e auxiliar os alunos na resolução de problemas, por exemplo.

Além de todos os aspectos já citados, atualmente debatemos muito sobre a inclusão digital, que assim como a educação deveria ser um direito de todos. Como nos afirma Coscarelli (2017), o problema central que uma sociedade da informação deve vencer, em primeira instância, é o da exclusão digital, discutido globalmente pela primeira vez em meados da década de 1980. A exclusão digital é uma exclusão de segunda ordem que se agrava com a econômica e a social. Desse modo, cabe em nossa discussão que o uso do letramento digital pode servir como ferramenta democrática capaz de contribuir não só com o desenvolvimento linguístico e crítico do discente, mas também como forma de inclusão social e digital.

É importante tornar os alunos melhores leitores, aptos para compreensão, e ainda estimular que o letramento digital seja um meio eficaz para o discente construir sua aprendizagem. Morais (2019, p. 15) nos alerta que o iletrado¹² “é como um computador primitivo, dos que já não se vendem, dos que ninguém quer, porque o letrado pode processar muito mais informação e mais complexa, envolvendo muito mais relações”. Quanto mais conhecimento o indivíduo for capaz de armazenar, mais possibilidades ele terá em suas relações sociais.

2.3.2 O letramento digital e sua relação com o saber

A partir das seções anteriores, é possível percebermos como o letramento digital está presente em nosso cotidiano, e cada vez mais estamos dependendo da tecnologia para aprender e evoluir nos diversos campos do conhecimento, assim como na leitura. Essa seção tem por objetivo salientar como o letramento digital vem trazendo novas formas do saber.

Lévy (1999) explica que se pensarmos na evolução da tecnologia podemos ter três constatações: a primeira é a velocidade e a renovação dos saberes, de acordo com as transformações da era digital; a segunda é a natureza do trabalho, em que o conhecimento necessita ser constantemente renovado, por isto é interessante notar que as tecnologias intelectuais favorecem muitas formas de aprendizagem, pois através da relação surgem novos estilos de raciocínio, de conhecimento, novas formas de pesquisa e exploração de dados (LÉVY, 1999); e a terceira constatação explica a nova relação que surge com as tecnologias:

O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória, imaginação, percepção, raciocínios. Essas tecnologias favorecem: novas formas de acesso à

¹² Morais (2019) atribui ao termo iletrado como sendo os indivíduos que só possuem a forma oral, ou seja, pessoas que não tiveram oportunidade de entrar em contato com a aprendizagem escrita.

informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não advém nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência. (LÉVY, 1999, p. 159).

Dessa forma, a pesquisa em questão pretende destacar o que o professor pode trabalhar com os alunos para ampliar o conhecimento do léxico e a competência e entendimento dos processos de leitura, considerando contextos digitais, inovando e levando para a sala de aula a compreensão e a reflexão com o letramento digital. De fato, os saberes estão codificados e à disposição no formato online, com informações detalhadas produzidas em tempo real (LÉVY, 1999). O saber está exposto a fim de modificar nossas experiências e auxiliar nossa capacidade de aprendizagem.

Para Goulart (2017, p. 41):

Estudos vêm contribuindo para a reflexão sobre novas possibilidades de ação pedagógica com a língua escrita, na perspectiva de se repensarem metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos letrados. A formação desses sujeitos estaria intimamente relacionada ao contexto da autoria, na medida em que associamos as condições de autor à condição letrada, isto é, à inclusão e à participação efetivas dos sujeitos no tecido social que se constitui com o conhecimento da chamada variedade padrão da língua e da linguagem escrita. Nessa perspectiva, sugerimos a noção de letramento como horizonte ético-político para a ação pedagógica nos espaços educativos.

Diante do cenário citado pela autora, a importância de um sujeito ser proficiente no letramento digital é um dos objetivos do ensino de língua portuguesa, ou deveria ser. Claramente que anterior ao entendimento do suporte tecnológico, o estudante deve ser autônomo em contextos impressos, ou tradicionais, como cita Ribeiro (2017), pois os novos gêneros discursivos digitais dependem de sujeitos letrados no sentido tradicional e isso ocorre pela leitura. Nas palavras de Souza (2020), durante a leitura não utilizamos apenas recursos cognitivos estritamente linguísticos, o que nos leva a refletir que outros conhecimentos são necessários para o letramento em ambientes digitais.

A tecnologia tem impactado todas as áreas do saber; essa transformação na sociedade ocorre de forma rápida e nem sempre a sociedade acompanha o ritmo do mundo virtual. Na educação, essa realidade precisa ser repensada, e novas possibilidades devem surgir. Um estudo recente realizado com docentes universitários expõe o posicionamento desses profissionais sobre a importância de serem inseridas práticas digitais em contextos do ensino superior para que possuam conhecimento para suas práticas pedagógicas realizadas na educação básica (STADTLOBER; PESCE, 2021). Verificamos, portanto, que os dispositivos virtuais podem agregar novas formas de ensinar a língua portuguesa. Através das interfaces, para Lévy (1999), existem materiais que permitem interação entre os universos digitais e

mundo ordinário, o mundo digital combina informação, entretenimento e pode também oferecer ensino dinâmico e de qualidade.

Na mesma perspectiva, Ribeiro (2017, p. 91) destaca que: “a tecnologia não pode estar dissociada da educação, ela é parte integrante do processo educativo e não deve ser tratada isoladamente”. Diante dessa afirmação, inferimos que o mundo digital vai impactar o contexto de sala de aula, essa é uma realidade possível, isto é, o professor se aproxima dos contextos vivenciados pelos estudantes na atualidade.

As mídias digitais podem ser utilizadas com qualidade e relevância para o ensino de vocabulário (ROBIN; AZIZ, 2022). As autoras também citam que o professor que emprega a tecnologia para o ensino de vocabulário otimiza e aperfeiçoa a aprendizagem, pois a base de qualquer idioma é o aperfeiçoamento do vocabulário; ademais, o conhecimento das palavras é a chave para uma boa comunicação.

À medida que o professor aperfeiçoa suas práticas usando ferramentas digitais, novas habilidades linguísticas vão surgindo nos alunos. O envolvimento com as tecnologias será vantajoso para o docente, além de auxiliar na aprendizagem dos estudantes (ROBIN; AZIZ, 2022). Dessa forma, novas habilidades para o conhecimento de vocabulário vão surgindo e facilitando, portanto, o ato da leitura.

Para Oliveira e Corrêa (2020), o uso da tecnologia no ensino de língua portuguesa estimula os estudantes a serem ativos na aprendizagem, além de que ajuda na cooperação entre os alunos e o professor. O docente deve ter como objetivo a formação de um cidadão eficiente nos processos de leitura e que saiba utilizar as tecnologias da informação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa para o Ensino Fundamental trazem alguns objetivos, dentre os quais destacamos: “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”. (PCNs, 1997, p. 5). O documento salienta a importância do uso das tecnologias para o conhecimento de língua portuguesa, garantindo que a recomendação do uso das TDICs em sala de aula é um importante aliado do professor.

Por fim, concluímos que é necessário o docente inserir em suas práticas educativas o ensino do vocabulário para aperfeiçoar a compreensão em leitura e, para isso, o letramento digital pode ser utilizado em suas atividades. No capítulo que segue apresentaremos a metodologia da pesquisa, visando demonstrar os objetivos, público alvo, além de apresentar aspectos da pesquisa-ação.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentada a metodologia utilizada na realização do trabalho, serão descritos os objetivos, o tipo de pesquisa que foi realizada, assim como as propostas de atividades. Com isso pretendemos demonstrar como foram pensadas as estratégias metodológicas e pedagógicas para o professor utilizar durante suas aulas. Para uma melhor compreensão das ideias, o capítulo foi dividido em seções: pesquisa-ação, objetivos, escolhas que foram pensadas para a pesquisa e, no próximo capítulo, apresentamos as atividades.

Para iniciarmos o capítulo, vamos abordar a pesquisa-ação, que dará o suporte teórico para a realização da metodologia do trabalho, vamos apresentar o planejamento das atividades pedagógicas, o restante do ciclo da pesquisa-ação deverá ser realizado em sala de aula pelo docente. Com base no referencial teórico, refletimos sobre a relação entre os temas que nortearam a pesquisa. Logo após, apresentaremos as escolhas que foram consideradas para as atividades.

O instrumento utilizado nas propostas de atividades visa ao desenvolvimento do conhecimento do vocabulário com destaque para o auxílio de interfaces digitais. Levamos em consideração na pesquisa o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem da leitura, enfatizando que é preciso diversificar o ensino. O ponto central é a valorização da construção lexical, reconhecendo sua importância para a compreensão em leitura. Com relação às interfaces digitais, destacamos algumas possibilidades que podem ser levadas para o contexto de ensino, estabelecendo uma abordagem pedagógica que sirva como recurso para os professores de língua materna.

Sabemos que o ato de ler envolve vários elementos. Ao refletirmos sobre a leitura, precisamos ter consciência do processo de compreensão. Quando esperamos desenvolver esses elementos nos alunos, como conhecimento prévio, motivação e memória, é necessário que os estudantes participem do processo e sejam parte ativa na leitura (SOLÉ, 1998). Por isso, pensamos que a interação durante a aprendizagem deve envolver os alunos e torná-los seres ativos ao longo das experiências práticas de desenvolvimento lexical.

Ao analisarmos as formas de ensino da atualidade, admitimos que o ensino do vocabulário é colocado em segundo plano, e muitas vezes a leitura é menos trabalhada em sala de aula, por outro lado, é necessário ajudar o discente a construir o conhecimento do léxico para melhor entender e interpretar o que lê. Além disso, os profissionais da educação precisam utilizar, em suas práticas de sala de aula, os contextos digitais, refletindo sobre o ensino da leitura e como é a relação entre ler e navegar usando a tecnologia (NOVAIS, 2016).

Considerando as referências bibliográficas, sugerimos algumas possibilidades de aplicação de práticas pedagógicas com o auxílio de ferramentas digitais e de aquisição de vocabulário para a compreensão em leitura.

A próxima seção será dedicada à explicitação da pesquisa-ação. Após, vamos discutir sobre público-alvo, objetivos, importância das propostas para o ensino de língua materna. Também abordaremos as interfaces digitais escolhidas para criação das ideias de atividades.

3.1 A PESQUISA-AÇÃO

O estudo baseou-se no método pesquisa-ação, que quando utilizado nas práticas educativas é uma estratégia que tem por objetivo aprimorar o ensino (TRIPP, 2005). Para o autor, esse tipo de pesquisa tem um ciclo a ser percorrido: planejar, agir, monitorar e avaliar. Nosso foco com este trabalho é planejar, colocando as atividades didáticas como princípio da pesquisa. A aplicação para monitorar e avaliar não será colocada em prática neste momento.

Para Thiollent (1986, p. 14-16), a pesquisa-ação é definida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo [...] Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados.

A partir da definição do autor, vamos elucidar que o nosso foco com o desenvolvimento das propostas é apresentar possibilidades que possam ser aplicadas no contexto de sala de aula. Nessa perspectiva, vale salientar que nossa intenção com esse tipo de metodologia é contribuir com o ensino de língua materna e com o processo de leitura dos alunos na Educação Básica.

A base desta pesquisa é a proposição de atividades, ou seja, através delas o docente colocará em prática instrumentos para auxiliarem suas práticas pedagógicas. Portanto, a pesquisa-ação deve ser vista como um diálogo entre a Educação Básica e a universidade, sobretudo, a escola precisa compreender o ensino superior como uma base de apoio para suas atividades em sala de aula; é nisso que a pesquisa-ação contribui (CAMPOS, 2020).

A elaboração deste material didático surgiu da necessidade do aperfeiçoamento do ensino da leitura e das tarefas que envolvem a aprendizagem de língua portuguesa, especialmente orientando para a construção do vocabulário. Conforme argumenta Campos

(2020), faz-se necessário que os profissionais da educação construam estratégias para elevar a qualidade do ensino. Nesse sentido, nosso trabalho visa contribuir com ideias dinâmicas para serem aplicadas em sala de aula.

Na pesquisa-ação os docentes não são apenas espectadores do conhecimento, eles devem participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Um dos focos desta metodologia é a identificação de uma solução para um problema. No nosso caso, será auxiliar para melhorar o conhecimento da leitura. Engel (2000, p. 184) destaca que a “pesquisa-ação tem por objetivo investigar as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática”. Na nossa pesquisa, a resposta prática será aplicada pelo professor, que será o agente da mudança e da melhora no ensino de língua portuguesa. Podemos destacar, ainda, que esse tipo de pesquisa é uma ferramenta importante no que diz respeito ao ensino. Dessa forma, o que nos motivou a propor diferentes atividades para o estudo do vocabulário foram os resultados preocupantes das pesquisas do SAEB e do PISA¹³.

Por fim, reconhecemos a necessidade de aprimorar o desenvolvimento e a construção lexical dos estudantes a partir do uso das tecnologias da informação e comunicação, que são ferramentas que vão auxiliar no contexto de ensino.

3.2 OBJETIVOS

3.2.1 Objetivo geral

Este estudo tem por objetivo propor um conjunto de atividades para o desenvolvimento do léxico dos estudantes, a partir de textos, utilizando interfaces digitais.

3.2.2 Objetivos específicos

a) Propor atividades que permitam ao aprendiz ampliar o conhecimento lexical e reconhecer o sentido das palavras, possibilitando que os vocábulos sejam aplicados em outros contextos.

b) Promover o incentivo de práticas de letramento digital na Educação Básica, tornando o ensino de língua portuguesa mais dinâmico e interessante para os estudantes.

¹³ Ver a Introdução desta pesquisa.

c) Propor tarefas para preparar os alunos para a leitura, por meio do desenvolvimento de novas competências relacionadas ao léxico dos discentes, a fim de aperfeiçoar a compreensão leitora.

d) Refletir sobre um método de encaminhamento de atividades por meio da disponibilização de um roteiro para ser seguido pelos professores durante a exposição das propostas em sala de aula.

3.3 ESCOLHA DO PÚBLICO-ALVO

Num primeiro momento, considerando as atividades propostas, acreditamos que elas possam ser aplicadas em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Os estudantes dos sextos e sétimos anos precisam de um direcionamento para desenvolver a competência leitora; ademais, as atividades propostas podem auxiliar no ensino-aprendizagem por envolverem conhecimento de vocabulário, letramento digital, conhecimentos prévios, memória e motivação. Seguindo para os próximos anos escolares, os alunos precisam de uma continuidade de aprendizado para desenvolver e construir um vocabulário sólido que auxilie no processo de construção do conhecimento. Nossa escolha foi pelos anos finais do Ensino Fundamental para auxiliar no preparo dos alunos para o ensino médio, em que as práticas de leitura cada vez irão exigir mais conhecimento lexical dos estudantes. Para Zacharias (2016), os leitores precisam desenvolver habilidades desde as mais básicas até as mais complexas para ler com fluência. A autora afirma também que o processo de reconhecimento de palavras deve ser constantemente trabalhado a fim de o leitor produzir habilidades de leitura cada vez mais aprofundadas. Diante desses argumentos, pensamos em indicar nossas atividades para as séries finais do Ensino Fundamental, até porque, dessa maneira, o professor pode dar continuidade ao desenvolvimento de habilidades lexicais cada vez mais complexas. Assim, conforme o aluno avança, o processo de construção lexical vai sendo aperfeiçoado.

3.4 LIVROS ESCOLHIDOS PARA AS ATIVIDADES

A escolha do texto para exemplificar as atividades foi pensada de forma que possa auxiliar os professores no momento do planejamento das atividades.

A partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁴ literário, escolhemos algumas obras disponíveis no site, a fim de facilitar o acesso dos professores aos materiais, que podem ser baixados gratuitamente.

Optamos por textos literários para exemplificar nossas atividades, porque a ideia central é que as diferentes palavras utilizadas possam ser trabalhadas enfatizando o significado. Buscamos duas obras que pertencem ao PNLD literário de 2020:

- “A Sorveteria: histórias para refrescar a alma”, que será explorada nas atividades propostas; e
- “Dani das Nuvens”, que deixamos como sugestão para futuras propostas ou adaptações.

“A sorveteria: histórias para refrescar a alma”, de Tadeu Pereira, foi publicado em 2018. Cada conto traz uma história ocorrida na sorveteria, ou seja, o estabelecimento comercial serve de cenário para o leitor refletir sobre os personagens e as histórias de vida deles. Todos os capítulos apresentam situações que vão sendo construídas ao longo da narrativa.

Tadeu Pereira é um publicitário preocupado com questões sociais, entre elas o ensino da leitura; por isso, é válido ressaltar que a obra está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo o documento:

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BRASIL, 2017, p. 60).

O livro “A sorveteria: histórias para refrescar a alma” é uma obra de contos direcionada para alunos dos sextos e sétimos anos. Os 19 capítulos do livro, que se passam na Sorveteria Pinguim, localizada em uma cidade do interior, chamada Ipê D'Oeste, se aproximam da realidade vivida em relação à família e à vida social, exploram os sentimentos e valorizam a fase em que os alunos se encontram.

O primeiro capítulo narra a história de um avô contando ao seu neto sua trajetória profissional e pessoal. Já neste primeiro conto, o autor explora os sentimentos e as relações familiares; a natureza também é um assunto de destaque no livro, assim como as convivências

¹⁴ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. O PNLD também contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um Programa abrangente, constituindo-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas. (BRASIL, 2017).

sociais que também são citadas na narrativa. Esse primeiro conto é uma história estruturada para os estudantes em idade escolar de sextos e sétimos anos, por isso, o texto vai revelando um contexto familiar, o que aproxima o leitor das histórias. Em poucas páginas, o avô revela ao neto o processo de como fazer um sorvete, mas o mais interessante no conto é como ele leva em consideração os sentimentos e ao final traz uma lição para o neto, argumentando sobre a importância de realizar qualquer tarefa com amor e dedicação.

A partir do segundo conto, os personagens contam histórias de vida. Dessa forma, os contos nos levam à reflexão sobre como encarar nossos desafios diários. As narrativas envolvem relações de amor, perdão e valorização das amizades; para alguns, o cenário principal dos contos – a sorveteria – é um local que traz muitas lembranças da juventude.

Atílio é um personagem de grande importância para a obra; ele aparece em mais de um conto, é o proprietário da sorveteria e avô do menino. Durante a leitura, podemos perceber que o autor deixa claro que as amizades em cidades menores são calorosas e trazem relacionamentos e histórias comoventes. Romances da juventude de grandes amigos, medos de solidão, amor entre um casal, amores do passado são alguns dos temas explorados no livro. Assuntos como presentes inusitados e desencontros também estão presentes nas histórias. Assim, observamos que as narrações expõem tramas simples e habituais do contexto dos estudantes, o que vai chamar a atenção dos alunos. Desse modo, os capítulos apresentam os sentimentos ocultos de Atílio e sua paixão por seu local de trabalho e pelo seu ofício.

Selecionamos, portanto, esse livro porque ele será interessante para o nosso estudo: além de levar o aluno a uma reflexão sobre nossas escolhas na vida, ele também traz informações importantes e considerações sobre contextos familiares.

O outro livro escolhido, que servirá de sugestão, é “Dani das nuvens”, uma obra que também é recomendada para os estudantes dos sextos e sétimos anos. A narrativa conta a vida de Dani, um menino cheio de dúvidas, de medos, porém, com muita esperança e vontade de ser feliz.

A autora do livro é Jane Tukitian, pós-doutora em literatura e docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e ganhadora de vários prêmios ligados à literatura. A segunda obra escolhida também está de acordo com as competências e habilidades recomendadas pela BNCC:

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 63).

Além de atender outras competências específicas do documento:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 85).

Dessa forma, o professor estará trabalhando com obras literárias que estarão de acordo com os documentos obrigatórios e levando para a sala de aula leituras recomendadas pelo PNLD.

Em 10 capítulos, a narrativa conta a história de Dani, um menino de 12 anos que vive todos os acontecimentos e dúvidas de quem está entrando no período da adolescência. Um tema importante que a obra traz é um debate a partir das histórias de um estudante que tem transtorno do déficit de atenção (TDA), um assunto interessante de ser abordado, pois pode auxiliar alunos e famílias que tenham casos da doença.

Os capítulos narram acontecimentos cotidianos da vida do personagem, explorando o ambiente familiar e as relações sentimentais do protagonista. Vários assuntos são explorados, alguns relacionados à escola, outros ao contexto familiar. Temas variados são tratados na obra, que busca encantar o leitor com assuntos que os adolescentes vivem em seu cotidiano. A temática abordada envolve as diferenças e sugere a aceitação, como é o caso do convívio com a doença TDA.

A história ocorre em capítulos sequenciais, demonstrando que Dani tem uma vida normal apesar do transtorno do déficit de atenção. No decorrer da obra, ele exalta a natureza, conta sobre suas relações de amizade, suas inquietações e sonhos.

A escola também está no contexto da trama, pois as principais aventuras ocorrem nesse ambiente. Esses acontecimentos envolvem suas amizades, especialmente seus primeiros contatos sentimentais. Os episódios vão demonstrando o amadurecimento dos personagens, assim como das situações pelas quais os adolescentes passam. Em resumo, concluímos que essa escritora também explora as relações entre os personagens, o que pode ser trabalhado pelo professor em futuras atividades.

A partir dos textos escolhidos, o professor poderá apresentar e trabalhar com a significação das palavras para auxiliar na compreensão da obra. Outra característica relevante

das atividades é que o docente vai explorar a leitura de livros literários, além de falar sobre novas palavras e, especialmente, promover atividades diferenciadas para os estudantes com uso de interfaces digitais. Vale ressaltar que a ideia é propor atividades que levem em consideração os três temas: leitura, construção lexical e letramento digital.

Conforme Souza (2017), alguns aspectos são levados em consideração quando optamos por oferecer atividades que usam interfaces digitais, como socialização e colaboração, meio e contexto de interação. Souza (2017) também destaca que esses conceitos podem auxiliar durante as aulas de língua portuguesa. Dessa forma, vamos apresentar exemplos de interfaces digitais que possibilitam desenvolver as atividades propostas.

3.5 INTERFACES DIGITAIS PARA AS ATIVIDADES

A escolha das interfaces digitais foi feita de acordo com as propostas que podem ser realizadas valorizando o trabalho da construção lexical, de acordo com o que debatemos no capítulo do referencial teórico. A partir disso, explicamos os fundamentos e as necessidades de serem pensadas estratégias para os estudantes melhorarem sua performance leitora e a construção de um léxico amplo. Precisamos debater e demonstrar a importância de incluirmos o uso de ferramentas digitais em práticas de ensino; para que isso ocorra, precisamos da introdução de políticas públicas que valorizem as TDICs (STADTLOBER; PESCE, 2021).

Para Zacharias (2016), a leitura e a produção de atividades em ambientes digitais traz propósitos como selecionar, buscar, interpretar e organizar técnicas para compreensão das informações.

Os desafios são muitos, mas a aprendizagem pode ser melhor explorada no ambiente digital. Pensando nisso, algumas possibilidades surgiram, pois muitas são as ideias para trabalharmos com as tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Podemos utilizar interfaces que auxiliem na troca de informações e desenvolvimento vocabular. A tecnologia pode ser uma aliada durante as aulas de língua materna, como uma ferramenta importante nesse processo.

A principal tarefa é apresentar aos alunos opções que exijam dele atenção e reconhecimento de possibilidades de sentido para as palavras. Podemos afirmar que “a variação na qualidade das representações das palavras tem consequências para a habilidade de

leitura, inclusive a compreensão”. (PERFETTI, 2007, p. 357)¹⁵. Para contemplar os objetivos da pesquisa e trabalhar em sala de aula possibilidades de construção lexical, vamos apresentar algumas interfaces que serviram de base para as atividades.

3.5.1 Google Docs

Segundo a Wikipedia, o Google Docs, um aplicativo do Google, é uma ferramenta que utiliza interfaces síncronas e assíncronas, ou seja, as informações podem ser acessadas online ou de forma remota. As informações offline são utilizadas através de extensões de aplicativos instalados diretamente do Google, onde são processados os dados. O aplicativo oferece o processador de textos, em que várias possibilidades são oferecidas pelo editor de textos, pois ele combina funções de outros programas online (GOOGLE DOCS, [2022]).

Essa interface pode ser muito eficiente para trabalhar os conceitos explorados nas atividades, por exemplo, o Google Drive é muito prático. Para ter este pacote de aplicativos, basta que o professor e os alunos tenham um e-mail, a partir daí terão acesso ao Google Drive e ao editor Google Docs. Esse instrumento tem várias funcionalidades que podem ser exploradas, e vamos exemplificar com uma ideia já trabalhando o vocabulário dos alunos.

Outra forma que pode agilizar o processo de aprendizagem, é que o Google Docs pode ser acessado pelos alunos até mesmo pelo celular. E as informações ficam salvas automaticamente, o que se torna vantajoso para as aulas. A leitura colaborativa entre alunos e professor, além da construção do texto e de busca vocabular, é uma forma de interação durante as aulas. Como revela Lévy (1999, p. 159, grifo do autor),

[...] essas tecnologias intelectuais, sobretudo as memórias dinâmicas, são *objetivadas* em documentos digitais ou programas disponíveis na rede, podem ser compartilhadas entre numerosos indivíduos e aumentam, portanto, o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos.

3.5.2 Mentimeter

Outro instrumento que pode auxiliar no processo de desenvolvimento lexical é o Mentimeter. Essa plataforma online permite criar slides interativos e compartilhá-los com os alunos. A ideia é algumas interações na interface, com os vocábulos desconhecidos dos

¹⁵ The lexical quality hypothesis claims that variation in the quality of word representations has consequences for reading skill, including comprehension. Perfetti Reading ability: lexical quality to comprehension (PERFETTI, 2007, p. 357).

alunos. O primeiro passo é criar uma conta no aplicativo com um endereço de e-mail, um usuário e uma senha. Após, é enviado para o e-mail uma confirmação para o primeiro acesso. Um exemplo de criação interativa é a nuvem de palavras (*word cloud*). É preciso criar uma pergunta, como “Quais palavras do texto não identifiquei o significado?” Os alunos enviam suas respostas pelo celular, através de um código gerado pelo próprio aplicativo, e as respostas chegam até o slide formando uma nuvem de palavras.

Além desse recurso, a interface permite outras criações, e os alunos podem participar em tempo real. A plataforma tem uma versão gratuita, o que facilita ainda mais o seu uso pelos professores.

3.5.3 Kahoot

Através desse aplicativo pode ser trabalhada a produção de quiz interativo durante as aulas. É um jogo que todos podem participar simultaneamente através do computador ou celular. Segundo a Wikipédia, a plataforma Kahoot foi criada em 2012, com o objetivo de incentivar a prática de produção de vídeos interativos (KAHOOT, [2022]).

O Kahoot foi projetado para o aprendizado social, com alunos reunidos em torno de uma tela comum, como um quadro interativo, projetor ou monitor de computador. O site também pode ser usado por meio de interfaces de compartilhamento de tela, como Skype ou Google Hangouts. A jogabilidade é simples: todos os jogadores se conectam usando um PIN do jogo gerado mostrado na tela comum e usam um dispositivo para responder a perguntas criadas por um professor, líder de negócios ou outra pessoa. Essas perguntas podem ser alteradas para atribuir pontos. Os pontos aparecem na tabela de classificação após cada pergunta. O Kahoot também implementou a função ‘*Jumble*’. As perguntas confusas desafiam os jogadores a colocar as respostas na ordem correta, em vez de selecionar uma única resposta correta. Ele oferece uma nova experiência que incentiva ainda mais o foco dos jogadores. A plataforma online pode auxiliar no ensino de língua portuguesa. O professor, juntamente com os discentes, pode criar perguntas sobre palavras que não conhecem ou sobre o significado de cada vocábulo. Muitas outras possibilidades podem ser exploradas a partir desse aplicativo.

3.5.4 TikTok

Segundo a Wikipedia, o TikTok surgiu em 2016, na China. A plataforma digital tem a opção de vídeos curtos e divertidos. O aplicativo é famoso no mundo todo, sendo muito usado

pelos adolescentes. O site utiliza inteligência artificial que possibilita personalizar a conta do usuário. Através de vídeos curtos, é possível expor qualquer conteúdo na rede, inclusive atividades que envolvam a língua portuguesa e aperfeiçoem a compreensão leitora (TIKTOK, [2022]).

3.5.5 Instagram

A próxima plataforma digital em que iremos propor uma atividade é o Instagram. O aplicativo está disponível na internet, é gratuito e muito baixado em dispositivos móveis. Trata-se de uma rede social em que o usuário pode postar fotos, *stories*, vídeos, além de aplicar efeitos e compartilhar com uma rede de amigos. Também existe a possibilidade de curtir e comentar o que os amigos ou seguidores postam. A partir da interação entre os usuários do Instagram, surgiu a popular *hashtag* (#), que serve para busca ou para enfatizar alguma palavra ou expressão. Atualmente, essa rede social se transformou num grande canal de marketing (PATEL, [2022]), que aborda quantidade expressiva de usuários brasileiros e é muito importante para a interação e produção de conteúdo digital.

A atividade que será realizada no Instagram dará a oportunidade de o aluno interagir com seus seguidores, criando uma publicação com produção de conteúdo. As atividades serão detalhadas no próximo capítulo.

4 PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Neste capítulo, apresentamos as atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, revelando a metodologia para a realização de cada proposta. A partir do objetivo geral da pesquisa, que visa auxiliar na construção do léxico dos estudantes, optamos pela proposição de atividades que estimulem o conhecimento de vocabulário. Além disso, pretendemos, com este trabalho, contribuir com o incentivo de práticas de letramento digital no ensino de língua portuguesa. Dessa forma, buscamos colocar em prática formas de desenvolver a competência lexical dos estudantes na Educação Básica.

Sendo assim, partimos do referencial teórico, em que apresentamos alguns conhecimentos fundamentais sobre leitura, conhecimento lexical e letramento digital. Nesta etapa, desejamos despertar a reflexão nos docentes sobre a relevância de apresentar atividades para os alunos que estimulem a valorização do ensino do vocabulário e melhorem suas habilidades de compreensão da leitura.

As propostas das atividades foram elaboradas a partir de campos semânticos identificados ao longo da leitura do livro “A sorveteria: histórias para refrescar a alma”, detalhado no capítulo anterior.

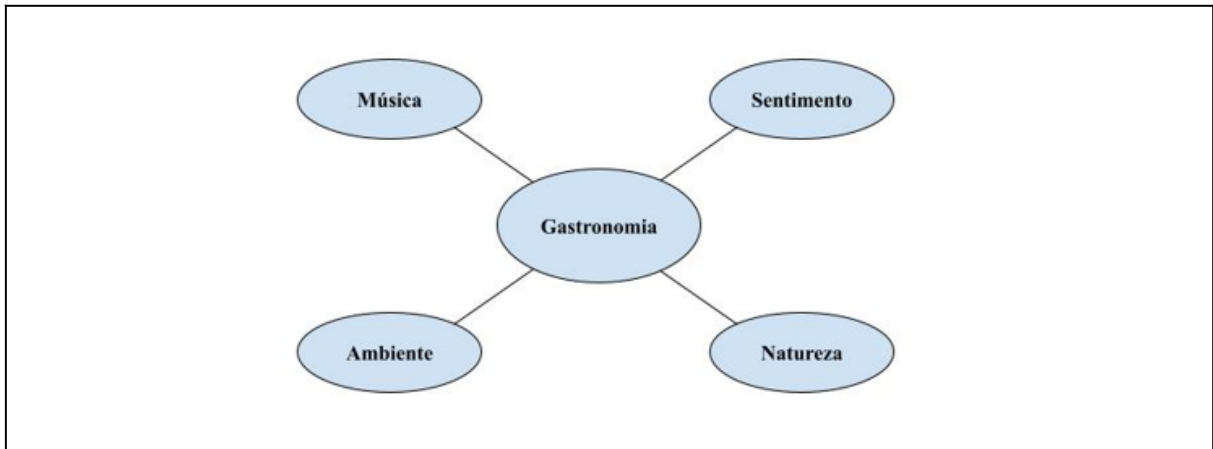
Na primeira seção deste capítulo vamos destacar estes mapas semânticos, que após a leitura do livro deverão ser explorados pelo professor durante as atividades propostas. Os mapas apresentam elementos para serem trabalhados nas atividades. Além disso, sugerimos aplicativos a serem utilizados e a própria prática que pode ser abordada pelo professor.

4.1 MAPAS SEMÂNTICOS

Para ilustrar o trabalho com o vocabulário que será feito nas propostas, apresentamos alguns mapas semânticos com o intuito de auxiliar o docente. Os mapas trazem palavras retiradas do livro “A sorveteria: histórias para refrescar a alma”, nas imagens será possível perceber exemplos de vocábulos que o professor pode destacar nas tarefas propostas.

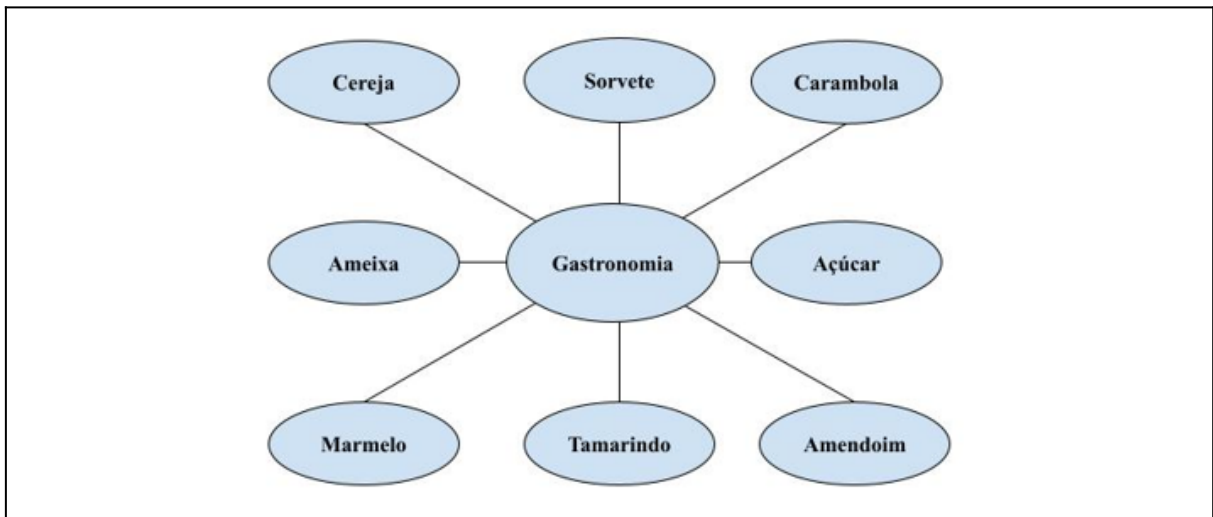
O docente pode se guiar por esses mapas dos campos semânticos que elaboramos de acordo com as palavras, as quais encontramos no livro selecionado. As imagens funcionam como um guia, o maior campo semântico é o da gastronomia, a partir dele encontramos vários outros. Organizamos alguns para as atividades.

Figura 3 – Mapa semântico 1



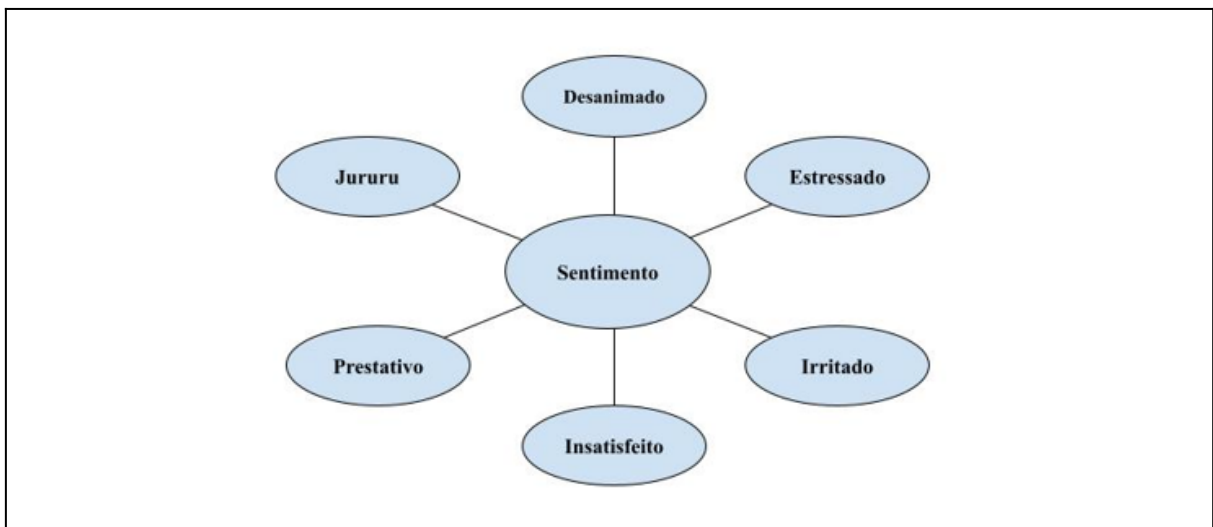
Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Figura 4 – Mapa semântico 2



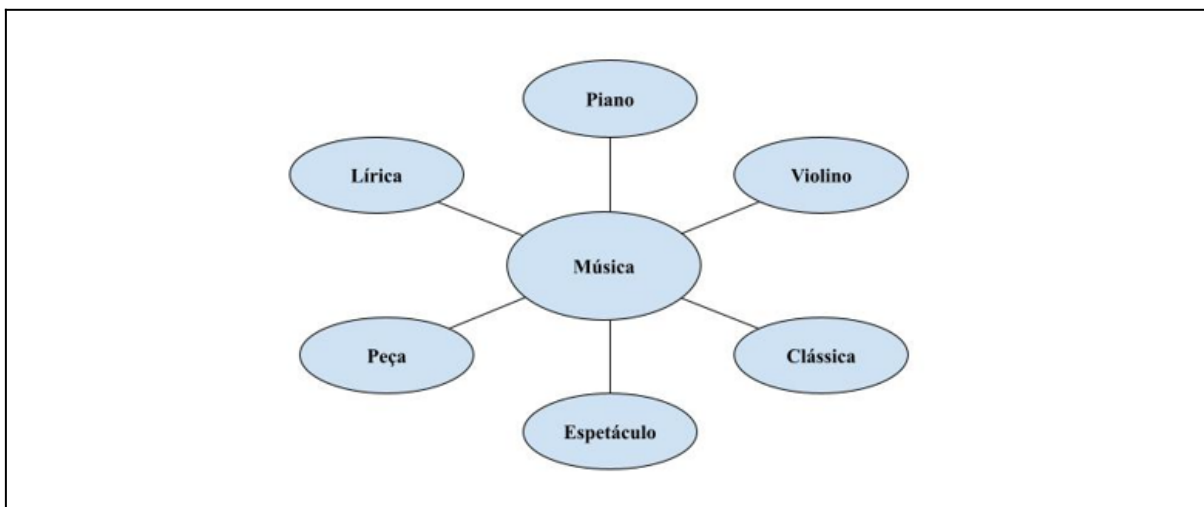
Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Figura 5 – Mapa semântico 3



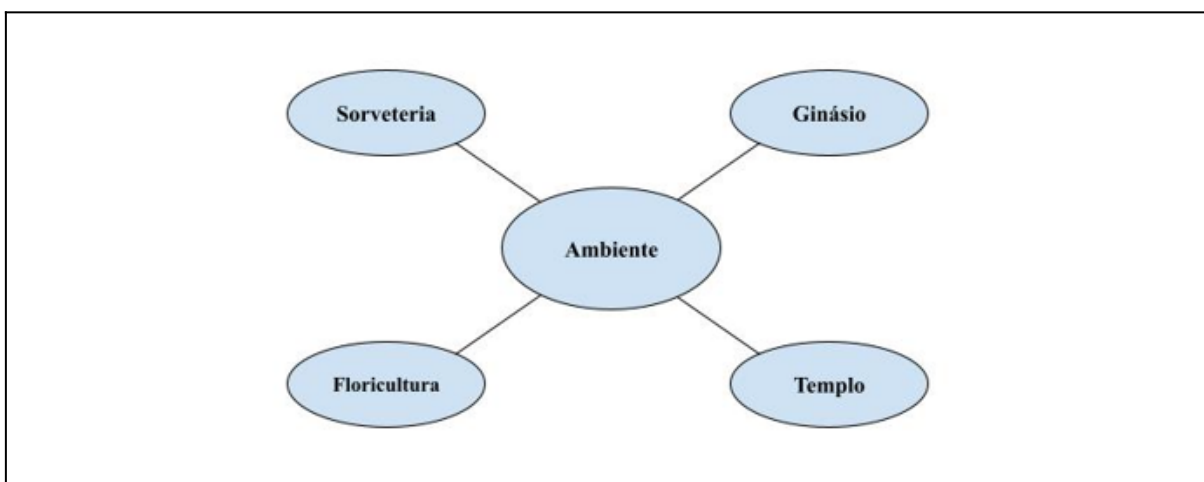
Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Figura 6 – Mapa semântico 4



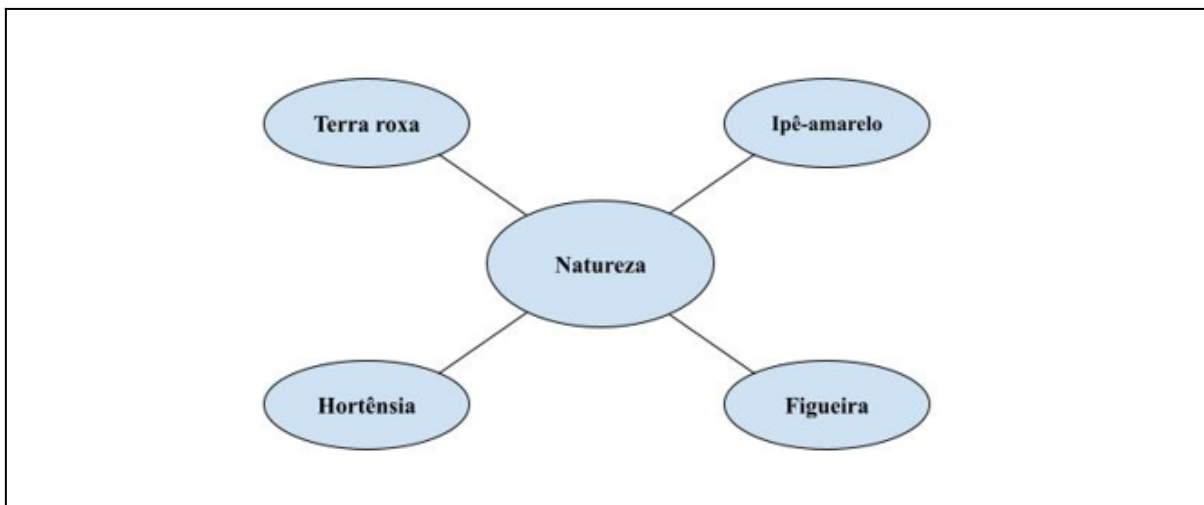
Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Figura 7 – Mapa semântico 5



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Figura 8 – Mapa semântico 6



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

4.2 ATIVIDADE 1: DESCOBRINDO AS PALAVRAS

Objetivo: Aprender o significado de novas palavras, aperfeiçoando o processo de construção lexical e visando ao aperfeiçoamento da compreensão em leitura. Conhecer as plataformas Google Docs e Mentimeter e suas funcionalidades, bem como compreender aspectos do letramento digital.

Tempo estimado: 20 aulas, sugerimos de 2 a 3 aulas (50 minutos) para cada etapa da atividade.

Esta atividade deve ser trabalhada a partir dos mapas semânticos que organizamos para auxiliar no trabalho das propostas. Sabemos que a qualidade da leitura melhora quando os leitores são expostos a experiências de desenvolvimento de vocabulário (PERFETTI, 2011). Isso ocorre porque compreendemos melhor um texto quando temos acesso rápido ao significado das palavras. Além disso, podemos afirmar que o conhecimento prévio vai facilitar o acesso ao léxico; por outro lado, se tiverem falhas no conhecimento prévio, a compreensão ficará comprometida (KLEIMAN, 2009). Sob essa perspectiva, organizamos a atividade em etapas, a fim de facilitar o trabalho de construção lexical e compreensão em leitura.

Apresentaremos as seguintes etapas:

- 1) apresentação da obra aos alunos;
- 2) avaliação do conhecimento prévio dos alunos;
- 3) análise das palavras selecionadas e apresentação da interface Google Docs;
- 4) apresentação das palavras desconhecidas pelos alunos;
- 5) pré-leitura do livro: A Sorveteria histórias para refrescar a alma.

4.2.1 Etapa 1: Apresentação da obra aos alunos

Objetivo: Trabalhar a leitura e apresentar a obra aos alunos.

Nesta primeira etapa, os alunos serão orientados sobre a importância da leitura. Assim, o professor deve realizar uma conversa, explicando os objetivos do ato de ler e de conhecer o significado das palavras. Para Souza e Gabriel (2009), o processo de compreensão de textos tem que ser ensinado em sala de aula, pois a apreciação leitora desperta e expande as possibilidades de formar um aluno/leitor que seja autônomo nos processos de aprendizagem.

Conforme já mencionado, nossa escolha foi por um livro oferecido pelo PNLD, programa destinado ao ensino básico que sugere obras de acordo com a legislação pertinente, além de serem adequadas para a idade dos alunos. Dessa forma, para que a atividade seja bem aproveitada pelos aprendizes, é necessário apresentar um breve resumo sobre a obra. O professor pode fazer perguntas sobre as expectativas a respeito do livro e suposições acerca da história. Além disso, pode explorar a importância do significado das palavras para a compreensão do texto. Na primeira etapa, é necessário levar o estudante à reflexão de que o texto precisa ser organizado a partir de um contexto, para que ele compreenda que precisamos conhecer o significado das palavras que o formam.

Orientações para o professor: Forneça o link da obra “A sorveteria: histórias para refrescar a alma” para os estudantes baixarem e lerem o livro, além de acompanharem as instruções.

Link da obra: [A sorveteria.pdf](#)

Organize a primeira etapa de uma forma que desperte a curiosidade dos alunos.

- Fale sobre o título da obra “A sorveteria: histórias para refrescar a alma”; comente sobre a ideia de sorveteria como o ambiente em que os clientes frequentam para, além de se refrescar com o produto da loja, contar histórias.
- Organização do livro, número de páginas, contracapa, capítulos.
- Capa do livro: apresente a capa e contracapa do livro (abra o arquivo do drive e projete para todos).
- Explore as figuras nas páginas, falando sobre elas; pergunte como podemos relacionar as imagens ao conteúdo escrito.

Dica: Seja criativo, observe os comentários dos estudantes, acrescente novas ideias a esses conhecimentos.

Quadro 1 – Resumo da Etapa 1 (Atividade 1)

Etapa da atividade	Apresentação da obra aos alunos
Materiais	Projektor Dispositivos móveis Acesso à internet
Interface digital	Google Docs
Metodologia	<p>Forneça o link da obra “A sorveteria: histórias para refrescar a alma” para os estudantes baixarem e lerem o livro, além de acompanharem as instruções.</p> <p>Link da obra: A sorveteria.pdf</p> <p>Organize a primeira etapa de uma forma que desperte a curiosidade dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fale sobre o título da obra “A sorveteria: histórias para refrescar a alma”; comente sobre a ideia de sorveteria como o ambiente em que os clientes frequentam para, além de se refrescar com o produto da loja, contar histórias. - Organização do livro, número de páginas, contracapa, capítulos. - Capa do livro: apresente a capa e contracapa do livro (abra o arquivo do drive e projete para todos). - Explore as figuras nas páginas, falando sobre elas; pergunte como podemos relacionar as imagens ao conteúdo escrito.

4.2.2 Etapa 2: Avaliação do conhecimento prévio dos alunos

Objetivo: Ampliar o conhecimento lexical, além disso aperfeiçoar a construção do vocabulário.

No referencial teórico, citamos a importância de o aluno ter conhecimento prévio a respeito das palavras e seus significados. Na segunda fase, é preciso verificar o conhecimento

prévio dos estudantes, visto que ele é fundamental para o aluno fazer conexões com outros conhecimentos para compreender palavras e conseqüentemente o texto (KLEIMAN, 2009). O aprendiz necessita estabelecer sentidos para processar as palavras e organizar uma rede de significados (SOUZA; GABRIEL, 2009). Diante disso, queremos explorar fatores da compreensão, a fim de que a leitura do livro seja facilitada para os discentes.

Orientações para o professor: Esta etapa será realizada antes de os alunos lerem o livro.

Selecione algumas palavras do primeiro capítulo e apresente para os alunos no Google Docs.

Após apresente o Mentimeter com a pergunta: De quais palavras selecionadas você já conhecia o significado?

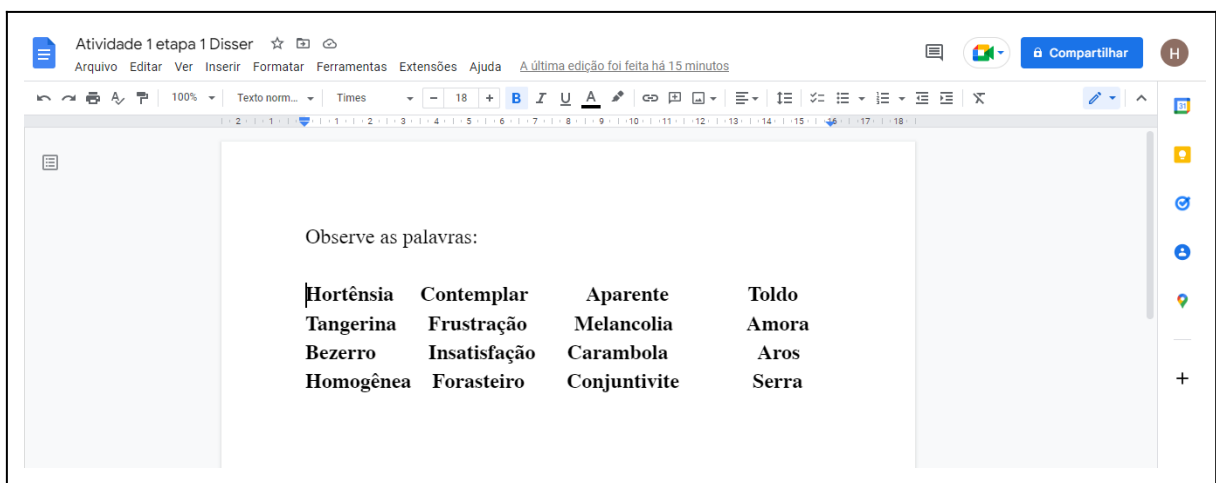
As palavras podem ser pensadas a partir dos mapas semânticos.

Observe a Figura 9.

Dando continuidade a esta etapa, o professor deve criar a pergunta na interface digital Mentimeter, através da nuvem de palavras (Figura 10). O professor vai precisar criar uma conta na interface, com e-mail e uma senha, assim será possível escrever a pergunta para que os alunos respondam, como na Figura 11.

Nesta tarefa, os educandos poderão participar ativamente da atividade; o docente fará a pergunta na interface e os alunos irão responder através de um código que é gerado no próprio aplicativo. Para isso, os alunos digitam o código em seus celulares e enviam suas respostas, a partir das quais a interface produz uma nuvem de palavras. A nuvem será gerada na ferramenta e o professor vai projetar para toda a turma.

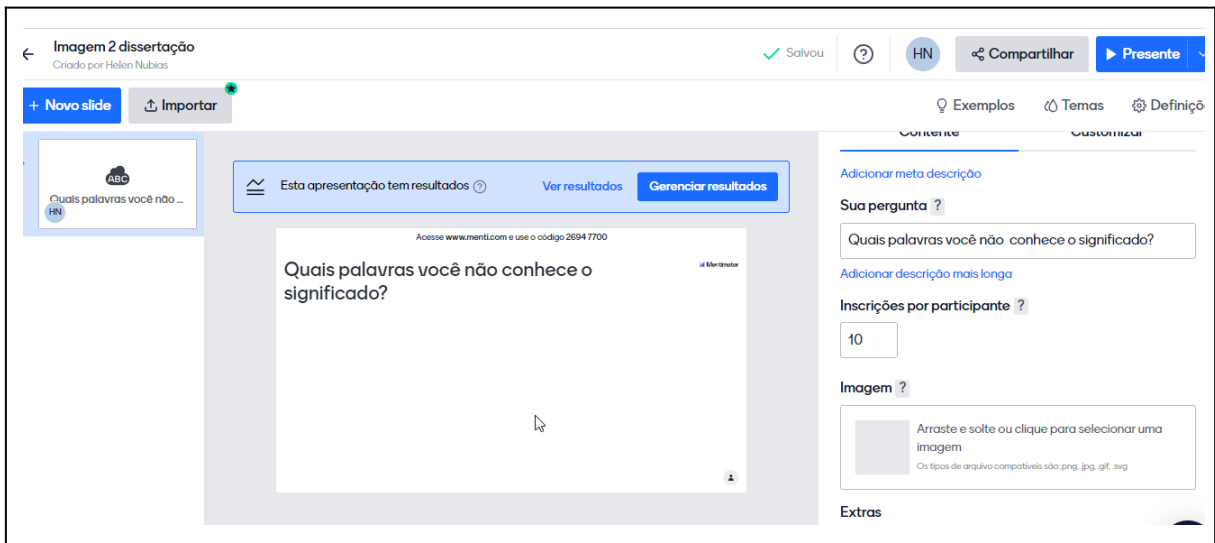
Figura 9 – Palavras selecionadas e escritas no Google Docs



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Todas as palavras foram retiradas das páginas 7 a 10 do capítulo 1 do livro “A sorveteria: histórias para refrescar a alma”. Posteriormente, o docente orienta apenas para que os alunos observem e tentem lembrar se conhecem o significado de cada palavra selecionada.

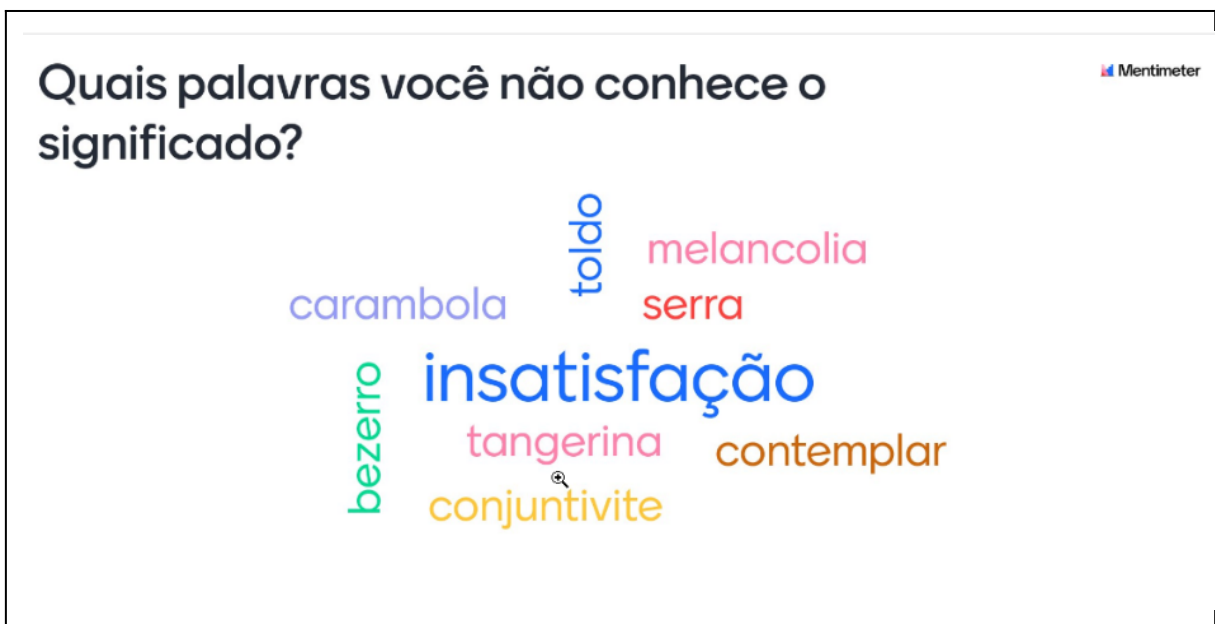
Figura 10 – Nuvem de palavras na interface Mentimeter



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A Figura 11 demonstra a nuvem de palavras já com as respostas que os alunos enviaram através do código que o próprio aplicativo enviou. Logo, os alunos digitaram as palavras das quais não conhecem o significado.

Figura 11 – Nuvem de palavras com as respostas dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro 2 – Resumo da Etapa 2 (Atividade 1)

Etapa da atividade	Avaliação do conhecimento prévio dos alunos
Materiais	<p>Projektor</p> <p>Dispositivos móveis</p> <p>Acesso à internet</p>
Interface digital	<p>Google Docs</p> <p>Mentimeter</p>
Metodologia	<p>Esta etapa será realizada antes de os alunos lerem o livro.</p> <p>Selecione algumas palavras do primeiro capítulo e apresente para os alunos no Google Docs.</p> <p>Após, apresente o Mentimeter com a pergunta: de quais palavras selecionadas você já conhecia o significado?</p> <p>As palavras podem ser pensadas a partir dos mapas semânticos.</p> <p>Observe Figura 9.</p> <p>Dando continuidade a esta etapa, o professor deve criar a pergunta na interface digital Mentimeter, através da nuvem de palavras (Figura 10). O professor vai precisar criar uma conta na interface, com e-mail e uma senha, assim será possível escrever a pergunta para que os alunos respondam (Figura 11).</p> <p>Nesta tarefa, os educandos poderão participar ativamente da atividade; o docente fará a pergunta na interface e os alunos irão responder através de um código que é gerado no próprio aplicativo. Para isso, os alunos digitam o código em seus celulares e enviam suas respostas, a partir das quais a interface produz uma nuvem de palavras. A nuvem será gerada na ferramenta e o professor vai projetar para toda a turma.</p>

4.2.3 Etapa 3: Análise das palavras selecionadas e apresentação da interface Google Docs

Objetivo: Conhecer interfaces digitais, refletir sobre o processo de construção lexical.

O docente, nesta fase, pode usar o dicionário do tipo 3¹⁶ e selecionar palavras que tenham no texto e no dicionário, além de utilizar as selecionadas pelos alunos, disponíveis na nuvem de palavras (apresentada na fase anterior). A partir das palavras do dicionário, dos mapas semânticos e da nuvem de palavras, o professor poderá organizar a apresentação na interface digital.

O objetivo dessa fase da atividade é desenvolver habilidades que auxiliem na construção lexical e, por conseguinte, na compreensão da leitura. Conclusões de estudos demonstram que a exposição à grafia da palavra, como sugerimos, ajuda os alunos na memorização do significado (EHRI, 2013). Tendo isso em vista, podemos afirmar que a busca pelo sentido das palavras será facilitada. Sobre isso, Perfetti (1999) acrescenta que a habilidade do estímulo visual está diretamente relacionada à compreensão, pois a identificação das palavras é o começo do processo de entendimento da leitura. Desse modo, queremos que a atividade contemple o ensino do vocabulário, que é essencial para as práticas de leitura. Vamos propor nesta etapa que os alunos respondam algumas perguntas, com intuito de fazê-los refletir sobre o significado das palavras.

Orientações para o professor: Analise as palavras do texto e faça perguntas básicas aos alunos sobre o sentido e o significado das palavras. Comente sobre a importância dos dicionários; além disso; verifique se os alunos sabem fazer pesquisas em dicionários. Nessa etapa, apenas faça os alunos refletirem sobre as palavras que afirmaram não conhecer na etapa anterior.

Exemplos:

O que é uma carambola? Você conhece essa palavra?

¹⁶ Os dicionários do tipo 3 são dicionários recomendados pelo PNLD dicionário, essas obras são direcionadas para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Nas orientações do Ministério da Educação (MEC) para o uso de dicionários temos a explicação: “terá como características de mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental”. As informações sobre os dicionários podem ser visualizadas neste link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192.

O que significa o sorvete ser uma mistura homogênea?

A terceira etapa do trabalho também é aquela em que o professor apresenta a interface digital, que, nesta atividade, é o Google Docs. A aula pode começar pela apresentação da interface aos alunos. O docente pode investigar se os alunos conhecem o significado de algumas funcionalidades da interface, bem como de novos termos relacionados a ela. Dessa forma, unimos os temas construção lexical e letramento digital.

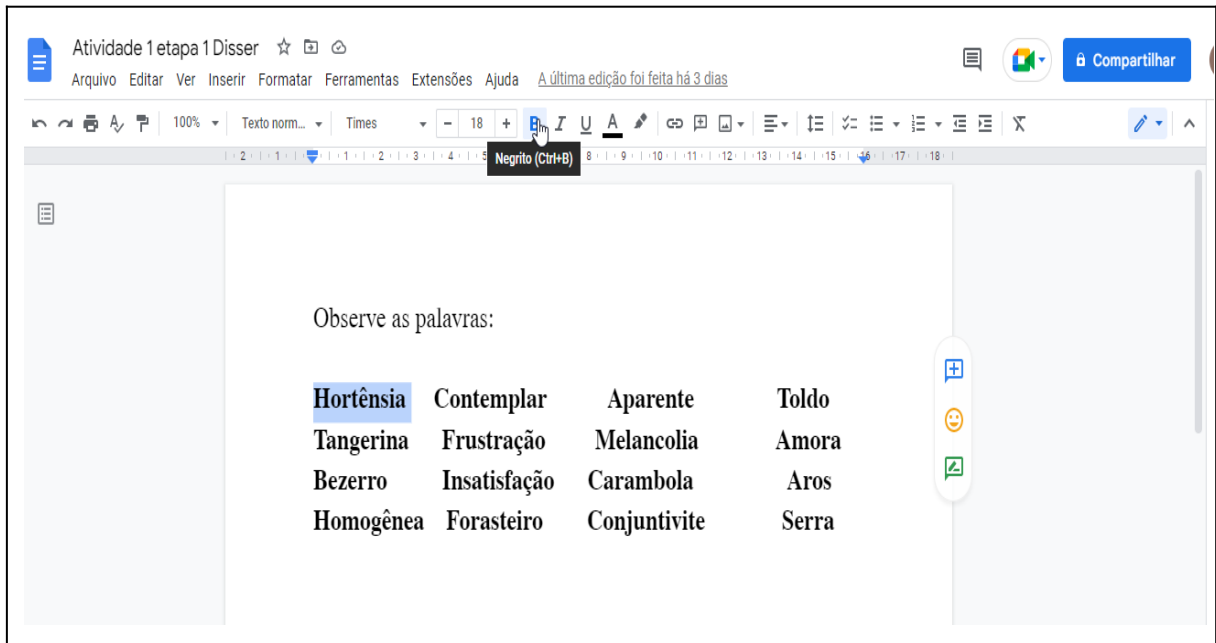
Sabemos que a questão mais importante a ser trabalhada na sociedade do ciberespaço e da cibercultura é a transição de uma educação institucionalizada para uma educação globalizada de saberes, em que a troca de conhecimento favoreça o uso da tecnologia sem negligenciar a aprendizagem (LÉVY, 1999). Para que isso ocorra, precisamos experimentar novas práticas pedagógicas capazes de motivar e ensinar ao mesmo tempo, pois, nessa fase da atividade, acreditamos ser possível a prática do ensino do vocabulário envolvendo os discentes no conhecimento do letramento digital.

A seguir algumas orientações para o docente realizar a etapa com os alunos.

Orientações ao professor: Explique aos alunos as principais funcionalidades do Google Docs. Projete para os estudantes, no datashow, um documento aberto no Google Docs e apresente algumas ferramentas básicas da interface (organize para que os questionamentos que fará a eles sejam respondidos oralmente).

1. Explique que o Google Docs é uma interface digital em que é possível escrever e editar textos.
2. Fale sobre as formas de edição mais básicas, como formato da letra, tamanho e cor.
3. Informe aos alunos que foi nesta interface que as palavras da segunda etapa foram escritas (as palavras selecionadas na etapa 2, em que foi avaliado o conhecimento prévio dos alunos). Retome a imagem da etapa 2 e demonstre como digitar uma palavra no Google Docs.
4. Chame atenção para algumas funcionalidades básicas, como o que significa negritar uma palavra.
5. Após as respostas sobre o termo negritar, demonstre como destacar em negrito uma palavra na interface. Observe a Figura 12 e faça a demonstração.

Figura 12 – Apresentação do significado da palavra negrito no Google Docs



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro 3 – Resumo da Etapa 3 (Atividade 1)

Etapa da atividade	Análise das palavras selecionadas e apresentação da interface Google Docs
Materiais	Projetor Dispositivos móveis Acesso à internet
Interface digital	Google Docs Mentimeter
Metodologia	<p>Análise as palavras do texto e faça perguntas básicas aos alunos sobre o sentido e significado das palavras. Comente sobre a importância dos dicionários, além disso verifique se os alunos conhecem as etapas de pesquisas em dicionários. Nesta etapa apenas faça os alunos refletirem sobre as palavras que informaram não conhecer na etapa anterior.</p> <p>Exemplos:</p> <p>O que é uma carambola? Você conhece essa palavra?</p> <p>O que significa o sorvete ser uma mistura homogênea?</p> <p>Sobre a Interface Digital Google Docs:</p> <p>Explique que o Google Docs é uma interface digital em que é possível escrever e editar textos.</p> <p>Fale sobre as formas de edição mais básicas como: formato da letra, tamanho e cor.</p> <p>Informe aos alunos que foi nesta interface que as palavras da segunda etapa foram escritas (as palavras selecionadas na etapa 2, em que foi avaliado o conhecimento prévio dos alunos. Retome a imagem e da etapa 2 e demonstre como digitar uma palavra no Google Docs.</p> <p>Chame atenção para algumas funcionalidades básicas: como, por exemplo, o que significa negritar uma palavra?</p> <p>Após as respostas sobre o termo negritar: demonstre como destacar em negrito uma palavra na interface.</p> <p>Observe a imagem 4 e faça a demonstração.</p>

4.2.4 Etapa 4: Apresentação das palavras desconhecidas pelos alunos

Objetivo: Ampliar e desenvolver o conhecimento de novas palavras, incentivar a leitura do livro.

Nesta fase são apresentadas as palavras das quais os alunos desconhecem o significado, que serão os termos selecionados pelos alunos na etapa de conhecimento prévio. Essa apresentação deverá ser feita na interface digital Kahoot. Com esta etapa, almejamos que os alunos aumentem seu conhecimento a respeito do vocabulário, ou seja, queremos que eles conheçam novas palavras para que, dessa maneira, ampliem seu repertório lexical e possam expor em diferentes situações comunicativas. Nosso principal objetivo com esta fase é aumentar a quantidade de conhecimento de itens lexicais do indivíduo, isto é, destacamos que o conhecimento do léxico auxilia para a leitura, logo, constatamos que quanto mais palavras ele tiver à disposição, maior será a compreensão do que ele lê (FINGER-KRATOCHVIL, 2010). Partindo desse pressuposto, apresentamos esta etapa como forma de aprofundar a construção do léxico dos aprendizes. Quando uma palavra é aprendida, ela é retida na memória lexical, elevando a qualidade do repertório de vocabulário do indivíduo; quanto maior o padrão de conhecimento léxico, mais possibilidades de domínio na leitura (GUIMARÃES; MOUSINHO, 2019). Dessa maneira, nosso foco de interesse, que é baseado na aprendizagem do vocabulário, vai aprimorar as competências e habilidades de leitura dos estudantes.

Orientações ao professor: Primeiramente, apresente as palavras acompanhadas de seus significados no Google Docs, como no exemplo da Figura 13.

- Fale para os alunos das possibilidades de conhecerem as palavras novas e da importância de saber o significado para as próximas leituras.

- Faça algumas perguntas no Kahoot (lembrando que vamos utilizar uma palavra como exemplo, pois o professor já pode ter descoberto que seus alunos não conheciam outras palavras; nesse caso, basta trocar a palavra do exemplo) (Figuras 14, 15 e 16).

Responda de acordo com seu conhecimento:

A palavra Hortênsia:

A) Não conhecia essa palavra.

B) Conhecia, mas não sabia que era uma planta.

C) Conheço, mas não sei usar em uma frase.

D) Conheço e sei usar em uma frase.

A partir do conhecimento dos alunos, eles devem marcar a resposta certa na interface digital.

Sobre a palavra Homogênea, podemos afirmar que ela significa algo que possui a mesma natureza que outro objeto.

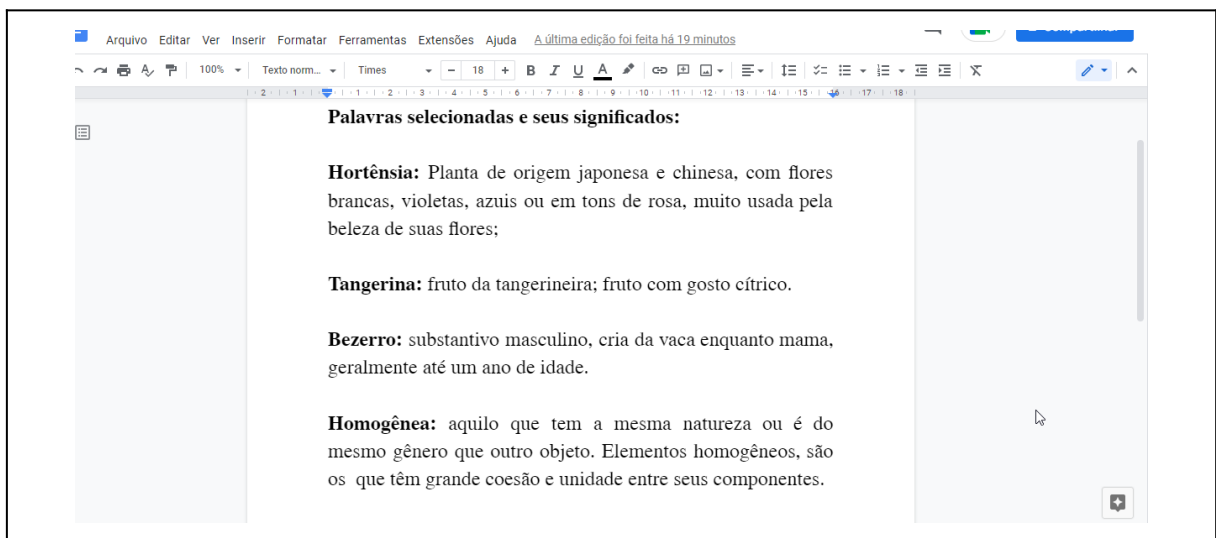
A) Verdadeiro B) Falso

Sobre a palavra Tangerina:

A) Nunca ouvi essa palavra. B) Já sabia o significado.

C) Nunca usei essa palavra. D) Uso essa palavra com frequência.

Figura 13 – Palavras selecionadas com seus significados



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Figura 14 – Pergunta elaborada no Kahoot (1)



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Figura 15 – Pergunta elaborada no Kahoot (2)



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Figura 16 – Pergunta elaborada no Kahoot (3)



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro 4 – Resumo da Etapa 4 (Atividade 1)

Etapa da atividade	Apresentação das palavras desconhecidas pelos alunos
Materiais	<p>Projetor</p> <p>Dispositivos móveis</p> <p>Acesso à internet</p>
Interface digital	<p>Google Docs</p> <p>Mentimeter</p> <p>Kahoot</p>
Metodologia	<p>Primeiramente, apresente as palavras acompanhadas de seus significados no Google Docs, como no exemplo da Figura 13.</p> <p>Fale para os alunos das possibilidades de conhecerem as palavras novas e da importância de saber o significado para as próximas leituras.</p> <p>Faça algumas perguntas no Kahoot (lembrando que vamos utilizar uma palavra como exemplo, pois o professor já pode ter descoberto que seus alunos não conheciam outras palavras; nesse caso, basta trocar a palavra do exemplo) (Figura 14, 15 e 16).</p> <p>Responda de acordo com seu conhecimento:</p> <p>A palavra Hortênsia:</p> <p>A) Não conhecia essa palavra.</p> <p>B) Conhecia, mas não sabia que era uma planta.</p> <p>C) Conheço, mas não sei usar numa frase.</p> <p>D) Conheço e sei usar numa frase.</p> <p>A partir do conhecimento dos alunos, eles devem marcar a resposta certa na interface digital.</p> <p>Sobre a palavra Homogênea podemos afirmar que ela significa algo que possui a mesma natureza que outro objeto:</p> <p>A) Verdadeiro B) Falso</p> <p>Sobre a palavra Tangerina:</p> <p>A) Nunca ouvi essa palavra. B) Já sabia o significado.</p> <p>C) Nunca usei essa palavra. D) Uso essa palavra com frequência.</p>

4.2.5 Etapa 5: Pré-leitura do livro “A sorveteria: histórias para refrescar a alma”

Objetivo: Apresentar a obra: A sorveteria histórias para refrescar a alma. Trabalhar aspectos de pré-leitura.

A leitura do livro será a última etapa da primeira atividade. Queremos que o aprendiz perceba que o trabalho com o conhecimento do vocabulário foi uma construção para auxiliar no processo da leitura da obra. Cada fase trabalhada pelo docente visou ao desenvolvimento lexical, direcionando o aluno para uma melhor compreensão do que ele lê.

Levamos em consideração que o conhecimento prévio das palavras já estudadas, ou seja, que eram desconhecidas pelos alunos, surtiu efeito, possibilitando uma melhora na interpretação. É justamente o que nos sugere Solé (1998) quando afirma que a previsão é fundamental no momento de compreensão do que se lê. Pensando nessa constatação, este é o momento de os alunos colocarem em prática o conhecimento adquirido com o estudo das palavras realizado anteriormente.

Em função disso, propomos, baseados nas premissas do ensino da leitura, algumas estratégias para o entendimento, como a pré-leitura, que serão melhor detalhadas nas orientações para o professor.

As estratégias são: ativar conhecimento prévio; elaborar resumo do que foi lido; explicar o contexto de inferências; levar os alunos a questionamentos. Além dessas estratégias, reconhecemos que é válido informar aos discentes os objetivos da leitura, sendo assim, a atividade de ler torna-se motivadora para o estudante, porque ele reconhece os próprios interesses quando lê (SOLÉ, 1998).

Seguindo ainda o que nos propõe Solé (1998), o professor deve construir, durante a leitura deste primeiro capítulo junto com os alunos, uma ideia de resumo do que está sendo lido; isto é necessário para que o leitor idealize hipóteses sobre o que lê, facilitando seu entendimento.

Orientações para o professor: Atividades de pré-leitura:

- Explique o objetivo da leitura para os alunos: neste caso, o objetivo é a leitura do livro “A sorveteria: histórias para refrescar a alma” para realizar atividades que levem o aluno à compreensão. Comente sobre a possibilidade de realizar tarefas relacionadas à leitura nas interfaces digitais TikTok e Instagram.

Fale sobre os vários objetivos que a leitura pode ter¹⁷:

- ler para seguir instruções – comente com os alunos que a leitura pode servir para instruir sobre regras, receitas, escrita de textos, entre outras orientações;
- leitura para compreender algo de maneira geral – leitura de jornal, sites na internet e até mesmo de materiais da escola;
- a leitura também pode ter como objetivo a aprendizagem, quando queremos aprender sobre algo ou nos aprofundar em algum assunto;
- ler para revisar e/ou corrigir textos;
- ler também pode ser prazeroso – este objetivo é pessoal;
- ler para verificar a compreensão de algum texto.

Há muitos outros objetivos. O que interessa é que os estudantes percebam que a leitura tem muitas razões para ser estudada em sala de aula.

- Motive os alunos com a possibilidade de interagir com a leitura através dos aplicativos digitais.
- Fale a respeito do conhecimento de novas palavras, da construção de um vocabulário mais sólido.
- Construa um resumo com os alunos: nesta fase todos podem participar; juntamente com o docente, os alunos produzem um resumo do primeiro capítulo a partir das palavras que os alunos sugerem para o professor; monte uma roda em que os alunos fazem discussões sobre o capítulo lido e, a partir delas, construa um resumo no Google Docs com as sugestões dos alunos.

É importante que todos os alunos copiem o resumo para terem as informações para as próximas atividades.

¹⁷ Todos os tipos de objetivos citados foram pensados de acordo com o que nos sugere Solé (1998).

Quadro 5 – Resumo da Etapa 5 (Atividade 1)

Etapa da atividade	Pré-leitura do livro “A sorveteria: histórias para refrescar a alma”
Materiais	<p>Projetor</p> <p>Dispositivos móveis</p> <p>Acesso à internet</p>
Interface digital	Google Docs
Metodologia	<p>Atividades de pré-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - explique o objetivo da leitura para os alunos: neste caso, o objetivo é a leitura do livro “A sorveteria: histórias para refrescar a alma” para realizar atividades que levem o aluno à compreensão. Comente sobre a possibilidade de realizar tarefas relacionadas à leitura nas interfaces digitais TikTok e Instagram. <p>Fale sobre os vários objetivos que a leitura pode ter¹⁸:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ler para seguir instruções – comente com os alunos que a leitura pode servir para instruir sobre regras, receitas, escrita de textos, entre outras orientações; - leitura para compreender algo de maneira geral – leitura de jornal, sites na internet e até mesmo de materiais da escola; - a leitura também pode ter como objetivo a aprendizagem, quando queremos aprender sobre algo ou nos aprofundar em algum assunto; - ler para revisar e/ou corrigir textos; - ler também pode ser prazeroso – este objetivo é pessoal; - ler para verificar a compreensão de algum texto. <p>Há muitos outros objetivos. O que interessa é que os estudantes percebam que a leitura tem muitas razões para ser estudada em sala de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motive os alunos com a possibilidade de interagir com a leitura através dos aplicativos digitais. - Fale a respeito do conhecimento de novas palavras, da construção de um vocabulário mais sólido.

¹⁸ Todos os tipos de objetivos citados foram pensados de acordo com o que nos sugere Solé (1998).

- Construa um resumo com os alunos: nesta fase todos podem participar; juntamente com o docente, os alunos produzem um resumo do primeiro capítulo a partir das palavras que os alunos sugerem para o professor; monte uma roda em que os alunos fazem discussões sobre o capítulo lido e, a partir delas, construa um resumo no Google Docs com as sugestões dos alunos.

É importante que todos os alunos copiem o resumo para terem as informações para as próximas atividades.

4.3 ATIVIDADE 2: AMPLIANDO O VOCABULÁRIO COM O ROTEIRO CINEMATOGRÁFICO

Objetivos: Ampliar o conhecimento do vocabulário dos alunos, auxiliando no conhecimento de novas palavras e na compreensão leitora. Apresentar a eles novas formas de uso do letramento digital, além do aplicativo TikTok. Conhecer o gênero de roteiro e suas características.

A segunda proposta também deverá ser trabalhada a partir da leitura do livro pré-selecionado “A sorveteria: histórias para refrescar a alma”.

Tempo estimado para a atividade: 20 aulas (cada aula de 50 minutos). Nossa sugestão é que o professor organize em torno de 2 a 3 aulas para a realização de cada etapa.

Etapas:

- 1) avaliando e retomando a leitura;
- 2) estudando o roteiro cinematográfico;
- 3) leitura com os alunos de trechos de algumas cenas do livro;
- 4) escolha da cena do livro e reescrita do roteiro;
- 5) organização das funções e desenvolvimento do vocabulário;
- 6) gravação dos vídeos no TikTok;
- 7) apresentação dos vídeos.

4.3.1 Etapa 1: Avaliando e retomando a leitura

Objetivo: Retomar a leitura, avaliar o conhecimento do vocabulário utilizado no livro.

Nesta primeira etapa de avaliação e retomada da leitura do livro, que foi a última fase da primeira atividade, o docente pode iniciar retornando sobre a leitura e a compreensão por parte dos estudantes, guiando-se pelos mapas semânticos apresentados anteriormente. Diante disso, objetivamos avaliar como ocorreu a compreensão do livro lido pelos estudantes.

O processo de relacionar semanticamente as palavras visa ao aperfeiçoamento do acesso lexical, isto é, quando aumentamos a qualidade das representações mentais, estamos permitindo um acesso mais eficaz ao significado das palavras (PERFETTI, 2007). Formar bons leitores é um grande desafio, porém, entendemos que o ato de ler leva em conta a ideia que já construímos do mundo, mas o texto contribuirá com a formação de novas percepções (LEFFA, 1996). Assim, com nossa proposta de retomada da leitura, queremos acrescentar novas perspectivas, além das já observadas pelos estudantes, e também facilitar a construção lexical. No livro que estamos estudando – “A sorveteria: histórias para refrescar a alma” –, os sentimentos se relacionam com gastronomia, natureza, ambiente, entre outros campos semânticos.

Após a conversa inicial, o professor deve fazer relatos breves sobre o gênero roteiro cinematográfico, que será explicitado na próxima etapa. Nesta segunda atividade, os alunos já realizaram a leitura do livro sugerido, ou seja, eles já conhecem os assuntos tratados na obra.

Orientações para o professor: Converse com os alunos através da citação de partes da obra, que devem ser lidas junto com eles, sobre a relação entre os sentimentos e a gastronomia que foi bastante citada pelo autor.

Texto das páginas 7 a 10 do livro “A sorveteria: histórias para refrescar a alma” que pode ser explorado pelo docente:

Capítulo 1: Remédios para a alma

A população de Ipê D’Oeste costumava dizer que a cidade ficava entre as costas de Deus e o colo da Virgem. Para quem nunca vadiou por aquelas bandas poder compreender melhor, as costas de Deus eram o fim da serra do Agrião, que começava lá bem longe, para os lados das terras roxas onde os italianos plantavam uva, azeitona e tomate-caqui. Já o colo da Virgem nada mais era do que o início do vale das Hortênsias, sempre infestado de ecologistas e observadores branquelos correndo atrás de pássaros, borboletas e insetos raros. Pois bem no meio dessas duas graças da natureza erguia-se Ipê D’Oeste, que ganhou esse nome por causa do hábito que os antigos moradores do lugar tinham de colocar cadeiras sob o grande ipê-amarelo da praça da estação para ali poderem curtir melhor o pôr do sol na lagoa Mansa. Porém, mais que os encantos do vale, a paisagem da serra e o pôr do sol na lagoa, o que contribuiu de verdade para tornar a cidade nacionalmente conhecida foram os sorvetes da Pinguim, que ficava no cruzamento da rua da Árvore com a rua do Ginásio. A sorveteria funcionava em um prédio de tijolos aparentes, com dois janelões na frente que se abriam para dentro. No toldo azul, ao lado do nome pintado de branco – Sorveteria Pinguim –, havia um pinguim equilibrando bolas de sorvete no nariz. Era ali que seu Atílio e o neto, Quico, faziam a felicidade de moradores e visitantes.

— Não sei o que é... tenho andado meio jururu, caidão...

— Ah, pois manda ver um sorvete de tangerina com calda de cereja! É tomar e sair feliz como um bezerro amamentado! Sim, os moradores de Ipê estavam cansados de saber...

Desânimo? Melancolia? Frustração? = Sorvete de tangerina com calda de cereja.

Nervosismo? Estresse? Irritação? = Sorvete de maracujá com calda de amora.

Sonhos não realizados? Falta de esperança? Vontade de sumir? = Sorvete de chocolate com calda de laranja.

Insônia? Ansiedade? Suspiros sem fim? = Sorvete de flocos com calda de ameixa.

Insatisfação profissional? Trabalho mal remunerado? Vontade de chutar a marmita? = Sorvete de creme com calda de figo. Dor de cotovelo? Amores não correspondidos?

Coração saco de pancadas? = Sorvete de jabuticaba com calda de framboesa.

Timidez? Travamento? Notas baixas? = Sorvete de carambola com calda de marmelo.

Atrás do balcão em forma de U, bem ao lado do quadro de sabores, um cartaz branco de letras pretas fazia sorrir os forasteiros. Nos fundos do prédio, onde se localizavam tanto a residência do velho sorveteiro como sua pequena fábrica de sorvetes, seu Atilio, de cabelo branco e óculos de aros finos, ensinava o segredo do bom sorvete ao neto Quico.

— Depois de colocar o leite desnatado, o açúcar, a manteiga e a fruta que vai dar o sabor, mexa bem, até obter uma mistura homogênea. Em seguida vem a pasteurização, processo que aquece e resfria a massa, promovendo assim um choque térmico que vai eliminar possíveis bactérias. E aí... Bem, meu querido Quico, aí vem a parte principal: bater o sorvete com os olhos, até sentir que a cor e a textura estão fazendo sua alma cantar. Nunca deixe apenas a carga de uma máquina a tarefa de bater. O segredo está no olhar. No seu olhar. O velho respirava fundo, contemplava com carinho as tigelas de barro sobre a bancada de madeira. E continuava.

— Também com os olhos você vai dar o ponto da calda, que nada mais é do que a namorada do sorvete.

— Mas, vô, isso de bater com os olhos é meio complicado...

E se um dia a gente acordar com conjuntivite? Seu Atilio ria, tirava os óculos para soprar a poeira das lentes.

Tornava a falar.

— É muito simples, Quico. Bater com os olhos significa fazer com amor, carinho e dedicação. Não só os sorvetes e as caldas, meu filho. Tudo o que você vier a fazer na vida faça dessa maneira: com amor, carinho e dedicação. Só assim o resultado será bom para todos, e principalmente para você mesmo. — Será que um dia vou conseguir fazer sorvete como o senhor?

— Claro que sim. É só querer. Quico tinha treze anos e morava com o avô desde os sete, quando a mãe morreu. O pai não pôde ficar com ele porque trabalhava fora do país. Mais tarde, o pai casou-se novamente, mas o menino ficou ali em Ipê, naquela cidade em que o sorvete era tão importante quanto a missa de domingo, a macarronada e o futebol.

Após apresentar aos alunos o primeiro capítulo do livro, oriente-os com algumas questões sobre a leitura (todos os trechos destacados são apresentados para os alunos através do Google Docs).

A) Após a leitura, os alunos devem ter percebido como a cena se reproduz através da relação entre as palavras: releia o trecho com os alunos. Isso deve ser feito através da projeção do primeiro capítulo no Google Docs .

Destaque o trecho: “Para quem nunca vadiou por aquelas bandas poder compreender melhor, as costas de Deus eram o fim da serra do Agrião, que começava lá bem longe, para os lados das terras roxas onde os italianos plantavam uva, azeitona e tomate-caqui. Já o colo da Virgem nada mais era do que o início do vale das Hortênsias, sempre infestado de ecologistas e observadores branquelos correndo atrás de pássaros, borboletas e insetos raros.”

Questione se os alunos observaram a relação entre a natureza e a gastronomia, como no trecho “[...] para os lados das terras roxas onde os italianos plantavam uva, azeitona e tomate-caqui”.

O professor chama atenção para a cena do primeiro capítulo, como ela vai acontecendo e como as palavras têm um papel importante para os acontecimentos. Destaque o trecho: “Porém, mais que os encantos do vale, a paisagem da serra e o pôr do sol na lagoa, o que contribuiu de verdade para tornar a cidade nacionalmente conhecida foram os sorvetes da Pinguim, que ficava no cruzamento da rua da Árvore com a rua do Ginásio.”

Pergunte aos alunos se eles percebem a relação entre a paisagem da serra e a cidade ser conhecida como a capital do sorvete?

Explore a questão de como a cena ocorre, a ordem dos acontecimentos:

- apresentação do ambiente;
- descrição do ambiente;
- relações entre o ambiente e a gastronomia.

B) Como os personagens vão se apresentando e criando o desfecho.

Explore os personagens destacando a importância do ambiente e da gastronomia; fale sobre os sentimentos que a cena retrata, que também se relacionam com o ambiente e com a gastronomia.

Destaque o trecho: “A sorveteria funcionava em um prédio de tijolos aparentes, com dois janelões na frente que se abriam para dentro. No toldo azul, ao lado do nome pintado de

branco – Sorveteria Pinguim –, havia um pinguim equilibrando bolas de sorvete no nariz. Era ali que seu Atilio e o neto, Quico, faziam a felicidade de moradores e visitantes.”

C) Comente sobre o trecho: O ambiente que vai sendo produzido com a riqueza de detalhes: “prédio antigo de tijolos aparentes...” Apresentação de detalhes no trecho, oriente os alunos a observarem os detalhes durante a leitura.

D) Peça para os alunos organizarem a cena em trechos que vão acontecendo e como o ambiente e a gastronomia vão sendo observados no contexto do primeiro capítulo. Esta atividade deverá ser organizada pelos estudantes para que eles apresentem a organização da cena no Google Docs; selecione algumas cenas retratadas por eles e apresente para o restante da turma.

Durante a apresentação pergunte se a turma consegue visualizar o ambiente e sua relação com a gastronomia?

Quadro 6 – Resumo da Etapa 1 (Atividade 2)

Etapa da atividade	Avaliando e retomando a leitura
Materiais	<p>Projetor</p> <p>Dispositivos móveis</p> <p>Acesso à internet</p>
Interface digital	Google Docs
Metodologia	<p>Converse com os alunos através da citação de partes da obra, que devem ser lidas junto com eles, sobre a relação entre os sentimentos e a gastronomia que foi bastante citada pelo autor.</p> <p>Texto das páginas 7 a 10 do livro “A sorveteria: histórias para refrescar a alma” que pode ser explorado pelo docente:</p> <p>Capítulo 1: Remédios para a alma</p> <p>Após apresentar aos alunos o primeiro capítulo do livro, oriente-os com algumas questões sobre a leitura (todos os trechos destacados são apresentados para os alunos através do Google Docs).</p> <p>A) Após a leitura, os alunos devem ter percebido como a cena se reproduz através da relação entre as palavras: releia o trecho com os alunos. Isso deve ser feito através da projeção do primeiro capítulo no Google Docs .</p> <p>Destaque o trecho: “Para quem nunca vadiou por aquelas bandas poder compreender melhor, as costas de Deus eram o fim da serra do Agrião, que começava lá bem longe, para os lados das terras roxas onde os italianos plantavam uva, azeitona e tomate-caqui. Já o colo da Virgem nada mais era do que o início do vale das Hortênsias, sempre infestado de ecologistas e observadores branquelos correndo atrás de pássaros, borboletas e insetos raros.”</p> <p>Questione se os alunos observaram a relação entre a natureza e a gastronomia, como no trecho “[...] para os lados das terras roxas onde os italianos plantavam uva, azeitona e tomate-caqui”.</p> <p>O professor chama atenção para a cena do primeiro capítulo, como ela vai acontecendo e como as palavras têm um papel importante para os</p>

acontecimentos. Destaque o trecho: “Porém, mais que os encantos do vale, a paisagem da serra e o pôr do sol na lagoa, o que contribuiu de verdade para tornar a cidade nacionalmente conhecida foram os sorvetes da Pinguim, que ficava no cruzamento da rua da Árvore com a rua do Ginásio.”

Pergunte aos alunos se eles percebem a relação entre a paisagem da serra e a cidade ser conhecida como a capital do sorvete?

Explore a questão de como a cena ocorre, a ordem dos acontecimentos:

- apresentação do ambiente;
- descrição do ambiente;
- relações entre o ambiente e a gastronomia.

B) Como os personagens vão se apresentando e criando o desfecho.

Explore os personagens destacando a importância do ambiente e da gastronomia; fale sobre os sentimentos que a cena retrata, que também se relacionam com o ambiente e com a gastronomia.

Destaque o trecho: “A sorveteria funcionava em um prédio de tijolos aparentes, com dois janelões na frente que se abriam para dentro. No toldo azul, ao lado do nome pintado de branco – Sorveteria Pinguim –, havia um pinguim equilibrando bolas de sorvete no nariz. Era ali que seu Atílio e o neto, Quico, faziam a felicidade de moradores e visitantes.”

C) Comente sobre o trecho: O ambiente que vai sendo produzido com a riqueza de detalhes: “prédio antigo de tijolos aparentes...” Apresentação de detalhes no trecho, oriente os alunos a observar os detalhes durante a leitura.

D) Peça para os alunos organizarem a cena em trechos que vão acontecendo e como o ambiente e a gastronomia vão sendo observados no contexto do primeiro capítulo. Esta atividade deverá ser organizada pelos estudantes para que eles apresentem a organização da cena no Google Docs; selecione algumas cenas retratadas por eles e apresente para o restante da turma.

Durante a apresentação pergunte se a turma consegue visualizar o ambiente e sua relação com a gastronomia?

4.3.2 Etapa 2: Estudando o roteiro cinematográfico

Objetivo: Compreender o gênero roteiro e suas características. Apresentar o filme Festa de Babette e relacioná-lo com o gênero roteiro.

Na segunda etapa, o professor apresenta o gênero roteiro cinematográfico para os alunos, que será estudado para dar suporte à reprodução de vídeo, na qual eles encenam um capítulo do livro estudado nas atividades.

A partir disso, queremos que os discentes reflitam sobre a importância de transformar a leitura em uma representação da realidade (LEFFA, 1996). Quando os estudantes forem reproduzir as cenas do livro, eles colocarão em prática a construção dos sentidos daquilo que leem, isto é, quando o estudante é capaz de realizar descobertas sobre a linguagem, e formas de usá-la em outros contextos, ele se sente confiante para novas situações de comunicação (SCLiar-CABRAL, 1986).

No processo de leitura, o pensamento e a comunicação estão ligados a esquemas mentais, os quais permitem a evolução na compreensão (BOSO *et al.*, 2010), é isso que proporciona ao estudante compreender melhor o mundo que o rodeia. Assim, é no ambiente escolar que o aluno percebe a necessidade do ato de leitura. Para tanto, propomos esta etapa que envolve estratégias em que o leitor vai resgatar o que foi lido, demonstrando que atingiu a compreensão.

Os discentes vão aprender as principais características do gênero roteiro cinematográfico, o que possibilitará uma reflexão sobre qualquer evento que foi filmado: novelas, filmes, séries, lives, entre outros. Também queremos conduzir o aluno/leitor a observar a escrita nesse processo, ou seja, que ela é a base para a reprodução visual.

Nesta atividade é necessário que o estudante perceba a organização das cenas; para isso foi necessária a compreensão de cada capítulo do livro lido por eles, logo, o docente consegue avaliar o entendimento do aluno como leitor do livro “A sorveteria: histórias para refrescar a alma”. Na produção, os integrantes do grupo deverão compreender que a reprodução da cena deverá ser realizada a partir de um roteiro com as informações de um dos capítulos escolhidos por eles; portanto, eles escolhem um capítulo e fazem a reescrita, para posteriormente reproduzi-lo em um vídeo na interface digital TikTok.

O professor vai levar para os alunos o filme “Festa de Babette”, que tem como temas a gastronomia e os sentimentos por trás da história dos personagens, a fim de trabalhar as

características do gênero e para melhor explicar um roteiro e mesclar com o assunto do livro. A interpretação do filme servirá para os aprendizes realizarem algumas conexões com o livro; em outras palavras, para que eles observem as cenas e a reprodução do que foi escrito para depois ser filmado. Já sabemos a importância de o aprendiz estar em contato com as percepções visuais, isto é, a leitura vista como algo concreto (SADOSKI, 2018). Devido a essa relação, entendemos que o aluno/leitor precisa compreender como ocorreu esse processo de escrita e filmagem das cenas.

Orientações para o professor: Assista com a turma ao filme “Festa de Babette” disponível no YouTube ([A Festa de Babette HD \[1987\] \(Legendado Português\) Filme Completo](#)).

No dia do filme, o professor pode pedir para os alunos levarem frutas da estação para degustar após assistir ao filme. Na aula posterior ao filme, os alunos devem responder algumas questões.

Questões sobre o filme “Festa de Babette” para serem trabalhadas no Google Docs

- 1) Durante a exposição do filme, escreva uma sequência de acontecimentos observados no filme.
- 2) Como podemos perceber a ligação entre as refeições e os sentimentos dos personagens no livro “A sorveteria: histórias para refrescar alma” e no filme “Festa de Babette”?
- 3) Em quais ambientes as cenas ocorrem no filme e no livro?
- 4) Existe alguma semelhança entre o filme e o livro “A sorveteria: histórias para refrescar alma”?

Quadro 7 – Resumo da Etapa 2 (Atividade 2)

Etapa da atividade	Estudando o roteiro cinematográfico
Materiais	Projector Dispositivos móveis Acesso à internet
Interface digital	Google Docs
Metodologia	<p>Assista com a turma ao filme “Festa de Babette” disponível no YouTube (A Festa de Babette HD [1987] (Legendado Português) Filme Completo). No dia do filme, o professor pode pedir para os alunos levarem frutas da estação para degustar após assistir ao filme. Na aula posterior ao filme, os alunos devem responder algumas questões.</p> <p>Questões sobre o filme “Festa de Babette” para serem trabalhadas no Google Docs</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Durante a exposição do filme, escreva uma sequência de acontecimentos observados no filme. 2) Como podemos perceber a ligação entre as refeições e os sentimentos dos personagens no livro “A sorveteria: histórias para refrescar alma” e no filme “Festa de Babette”? 3) Em quais ambientes as cenas ocorrem no filme e no livro? 4) Existe alguma semelhança entre o filme e o livro “A sorveteria: histórias para refrescar alma”?

4.3.3 Etapa 3: Leitura com os alunos de algumas cenas do livro

Objetivo: Compreender aspectos do livro lido. Ampliar o conhecimento de vocabulário dos estudantes.

Esta terceira etapa tem como objetivo ativar os conhecimentos relativos ao que foi estudado na primeira atividade, ou seja, nesse estágio percebemos se o estudante compreendeu o que foi lido. Podemos analisar se o discente atingiu o entendimento do texto a partir do processo proposto por Perfetti, Landi e Oakhill (2013) em que apresentam o modelo

em que o leitor passa por um processo que envolve desde o reconhecimento das palavras até a representação dos processos linguísticos visando à compreensão¹⁹. Diante disso, o professor vai observar se os estudantes passaram pelas fases do modelo proposto, em outras palavras, se ele alcançou o objetivo da leitura: o entendimento do texto. Quando o professor escolhe um dos capítulos para ser estudado, ele vai observar se o aluno/leitor tem o domínio dos fatos, essencial para a reprodução do vídeo, que é a proposta da atividade.

O professor escolhe um dos capítulos do livro e explica para os alunos como a cena vai ocorrer. Essa etapa tem como objetivo observar como o roteiro do capítulo foi pensado; a escrita ocorre como planejamento do que os estudantes irão reproduzir no TikTok.

Aqui escolhemos o trecho das páginas 10, 11 e 12 do livro “A sorveteria: histórias para refrescar a alma”.

Sorvete de caju com calda de pitanga e a moça caprichosa

Ele estava sentado em um dos banquinhos enfileirados ao longo do balcão. Era jovem, tinha cabelo preto, olhos claros e um jeito tímido de falar. Seu Atílio acabara de lhe servir uma taça de sorvete de caju com calda de pitanga. O preferido do rapaz:

— O senhor lembra de quando eu vinha aqui com ela? Seu Atílio balançou a cabeça. Lembrava.

— Ela gostava do sorvete de coco com calda de amendoim, eu nunca sabia se tomava o meu sorvete ou se ficava olhando ela tomar o dela. O sorriso, o olhar, o cheiro... tudo nela me hipnotizava, me deixava sem ação. O mundo era ela, o Sistema Solar era ela, nada mais tinha importância quando eu ouvia sua voz ao meu ouvido pedindo coisas. Que prazer enorme eu sentia em realizar os caprichos dela... Esse foi o meu erro, seu Atílio, realizar todos os desejos dela! — Não se torture, meu jovem. Apenas procure curtir seu sorvete. — Por favor, seu Atílio, eu preciso falar. Tenho quase certeza de que esta é minha última chance de conversar com alguém tão querido.

O velho sorveteiro sorriu, cheio de compreensão e emocionado. O jovem continuou seu desabafo — Os primeiros pedidos eram simples... flores, frutas, animais de estimação, mas depois seu olhar foi adquirindo um brilho estranho quando ela formulava desejos, que foram se tornando cada vez mais estranhos e complicados. E tentar realizá-los acabou sendo a minha ruína! Fui caindo, caindo, até acabar no fundo do poço. O roubo daquela joia vai custar os melhores anos da minha vida... atrás das grades. Fale a verdade, seu Atílio, eu

¹⁹ Ver no item 2.1.3 deste trabalho o modelo dos componentes mentais de compreensão da leitura.

estou acabado... — Nada disso, você não está acabado. Agora, sim, é que vai ter a oportunidade de provar seu valor. De mostrar que tem fibra e dignidade. — Ninguém mais acredita em mim, seu Atílio. Meus pais, meus parentes, meus amigos, todos me abandonaram. Ela me abandonou! Ela, seu Atílio, que jurava me amar como ninguém jamais me amou! — Ela nunca soube o que é gostar de alguém, meu jovem. Aquela mulher ama uma única pessoa neste mundo: a si mesma. — Esse foi o meu erro, então? Acreditar nela? — Talvez. Mas a questão é outra... O jovem deixou a colher de sorvete a meio caminho da boca, esperando o sorveteiro concluir.

— Nunca mais se aproxime de alguém que gosta de sorvete de coco com calda de amendoim! O rapaz explodiu numa gargalhada longa e espontânea. Seu semblante iluminou-se, o corpo pareceu ganhar vida. — Está vendo como fiz bem em passar aqui antes de ir embora? — Ele ainda ria, alegre como um garoto correndo livre pela areia — O senhor pendura esse, seu Atílio? — Claro que não! Essa é a oferta da casa. O jovem estendeu a mão para o sorveteiro. — Obrigado por tudo, seu Atílio. Um dia eu volto e nós vamos retomar a nossa amizade. Ficou de pé, acariciou devagar o mármore do balcão, olhou em volta. Os policiais que o aguardavam na porta aproximaram-se para algemá-lo. Depois, saíram apressados, levando o rapaz. Na calçada, antes de entrar na viatura, ele se voltou e acenou para seu Atílio, que lhe sorriu e acenou de volta.

Orientações para o professor:

Faça a leitura da cena com os alunos; após a leitura chame atenção para os detalhes no texto: características do rapaz descrito como personagem do capítulo – jovem, cabelo preto, olhos claros, tímido etc.

Identificar os personagens, as falas, a sequência dos acontecimentos. Destacar a descrição dos personagens e suas características.

A cena é retratada em uma sequência de fatos. As perguntas podem ser projetadas no Google Docs.

1) Questionamentos para os alunos:

- neste capítulo você observa a relação entre a gastronomia e os sentimentos dos personagens?

- como podemos explicar essas relações?

2) Faça um resumo do capítulo e organize como é construída a representação dos acontecimentos.

Obs.: Professor(a), comente com seus alunos a organização dos acontecimentos, oriente para que eles elaborem uma sequência de fatos e observe como se deu a compreensão do capítulo lido.

Quadro 8 – Resumo da Etapa 3 (Atividade 2)

Etapa da atividade	Leitura com os alunos de algumas cenas do livro
Materiais	<p>Projektor</p> <p>Dispositivos móveis</p> <p>Acesso à internet</p>
Interface digital	Google Docs
Metodologia	<p>Faça a leitura da cena com os alunos; após a leitura chame atenção para os detalhes no texto: características do rapaz descrito como personagem do capítulo – jovem, cabelo preto, olhos claros, tímido etc.</p> <p>Identificar os personagens, as falas, a sequência dos acontecimentos.</p> <p>Destacar a descrição dos personagens e suas características.</p> <p>A cena é retratada em uma sequência de fatos. As perguntas podem ser projetadas no Google Docs.</p> <p>1) Questionamentos para os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - neste capítulo você observa a relação entre a gastronomia e os sentimentos dos personagens? - como podemos explicar essas relações? <p>2) Faça um resumo do capítulo e organize como é construída a representação dos acontecimentos.</p> <p>Obs.: Professor(a), comente com seus alunos a organização dos acontecimentos, oriente para que eles elaborem uma sequência de fatos e observe como se deu a compreensão do capítulo lido.</p>

4.3.4 Etapa 4: Escolha da cena do livro e reescrita do roteiro

Objetivo: Ampliar a compreensão leitora através do conhecimento lexical.

Nesta fase, os alunos serão divididos em grupos de no mínimo cinco integrantes. A primeira tarefa será escolher um capítulo do livro e montar um roteiro. Posteriormente, os alunos devem criar uma nova cena modificada dos acontecimentos do livro, ou seja, os alunos farão uma reescrita de um dos capítulos escolhidos.

Cada aluno deverá ter um papel dentro da atividade: um deve ser o roteirista, outro diretor, um será responsável pela produção do vídeo, além dos atores para encenar.

A fase de reescrita do capítulo levará em consideração as relações entre a leitura e a escrita; a principal meta é que o leitor/escritor aproveite o que leu e seja capaz de ressignificá-lo (MENDES; VALE, 2022), dessa forma, é mais fácil a utilização do conteúdo lido em outros momentos de comunicação efetiva. Durante a reescrita, temos a possibilidade de analisar se o aprendiz conseguiu vincular o texto lido e ressignificá-lo.

A construção lexical é também uma ponte para a percepção do que é lido, pois é exatamente o conhecimento das palavras que vai permitir a assimilação do contexto (LEFFA, 2016). Nesse sentido, portanto, conseguimos verificar se o educando foi capaz de construir a relação entre a leitura e a produção escrita.

Para este estágio da atividade, vamos propor a produção da reescrita do capítulo que depois será transformado em vídeo, mas, antes da reescrita, o professor deve trabalhar alguns aspectos do gênero roteiro, a fim de que o produtor do texto direcione sua proposta para a produção do vídeo.

Elaboramos algumas orientações direcionadas para o professor e, ao final do material, produzimos um resumo que será apresentado aos estudantes da turma.

Orientações para o professor: Este material é direcionado para o professor aprofundar alguns conhecimentos sobre o gênero roteiro. Ao final, vamos deixar um resumo que deve ser apresentado para guiar as produções dos alunos.

Como escrever um roteiro

Fonte: <https://www.institutodecinema.com.br/mais/conteudo/como-fazer-um-roteiro-de-cinema> (Adaptado)

Antes de tudo, uma dica importante: um roteiro não conta uma história, ele mostra uma história. Ao ler um roteiro, uma pessoa deve ser capaz de imaginar perfeitamente a cena. Por isso, um roteirista deve criar ações que imageticamente traduzam o que ele quer dizer. Diferentemente da literatura, onde você pode descrever emoções e sentimentos das

personagens, em um roteiro tudo deve ser mostrado. Esclarecer para os alunos que o roteiro será filmado e os personagens precisam demonstrar visualmente a cena. Nessa etapa vai fazer sentido para os estudantes o planejamento através da escrita.

1. Fundamente a sua ideia

Trata-se do momento de tornar concreta aquela faísca de inspiração para transformá-la num filme. Uma ideia por si só não é suficiente, para começar o processo de um roteiro, você precisa de uma história, com personagens bem desenvolvidos e um conflito, e mais importante que isso, você precisa de referências. Os alunos já têm a cena pronta, o que vão realizar é uma reescrita com adaptações para produção de um vídeo.

Por isso, o processo de pesquisa é essencial para desenvolver sua ideia. Cada roteirista terá seu próprio processo, mas pesquisar sobre o tema que se deseja retratar é uma importante etapa para dar estofo à história. Essa pesquisa pode ser feita de várias formas; observe pessoas na rua em suas vidas; converse com quem possa conhecer sobre o tema; procure livros, peças e filmes sobre o assunto. Conheça e reflita sobre o que já foi feito e questione o que você pode acrescentar de novo. Qual a sua visão? Qual a melhor abordagem ou linguagem para você? Os alunos devem estar atentos para adaptar a reescrita para a realidade deles. Além da obra estudada, os alunos podem pesquisar outros livros: como a nossa dica de obra “Dani das nuvens”, que também pode ser trabalhada (este livro está disponível online e também pertence ao PNLD, para os sextos e sétimos anos).

2. Defina o conflito

Um dos principais passos para escrever um roteiro é definir seu conflito, uma vez que a história vai se desenvolver em função dele. O conflito é um elemento básico da dramaturgia; segundo o roteirista Robert McKee: “em uma história, nada se move para frente se não for através de conflito”. Os integrantes do grupo precisam identificá-lo no capítulo escolhido e reescrevê-lo para a produção do vídeo.

Na dramaturgia clássica, o conflito é gerado a partir da necessidade do personagem, quando ele não consegue cumprir seus objetivos. Nesse sentido, o conflito geralmente vai contra o protagonista, como algo que ele precisa superar.

Quando se trata de roteiro, existem diferentes tipos de conflito. Entre eles:

- Conflito interno = entre o personagem e ele mesmo;

- Conflito externo = entre o personagem e outro elemento do filme.

No caso do conflito externo, ele pode ser de caráter pessoal (entre o protagonista e outros personagens) ou extrapessoal (entre o protagonista e algum elemento não humano, como uma empresa ou força da natureza). As tramas mais complexas costumam abrigar mais de um conflito e vemos um bom trabalho de roteiro quando podemos observar uma resolução concomitante para os conflitos internos e externos do personagem.

Todo roteiro tem um conflito essencial que deve poder ser resumido em uma única frase, sendo essa a premissa do filme.

3. Construa os personagens

Syd Field, famoso teórico de roteiro, diz que personagem é ação e que não existe personagem sem história, nem história sem personagem. Eles são elementos essenciais do seu filme, então desenvolvem personagens consistentes dentro da curva dramática. Quanto mais complexo um personagem for, mais camadas e nuances tiver, mais real ele irá parecer.

Os personagens já estão no livro, o que o roteirista precisa é definir como eles podem ser construídos dentro do material disponível pelo grupo para o vídeo.

Um bom **perfil de personagem**, além de te ajudar a determinar certas ações ou falas, faz com que outras pessoas da equipe – desde os atores até a direção de arte – tenham uma boa e concreta base para trabalhar.

4. Desenhe a curva dramática

A curva dramática é o elemento da dramaturgia responsável por nos deixar ansiosos, tensos, ou emocionados na poltrona do cinema. Ela nada mais é do que um modelo de desenvolvimento da situação dramática. Nesta parte da produção, os alunos têm que reproduzir de acordo com a reescrita. Nesta fase da construção do roteiro o docente vai chamar atenção dos alunos para os sentimentos e emoções que eles devem reproduzir no vídeo.

Na curva dramática clássica, a história parte de um ponto inicial equilibrado, que apresenta a situação ao espectador em seu estado de **repouso**. Por algum motivo, há uma ruptura do conforto inicial, o que promove um aumento da tensão e intensidade na medida em que a narrativa se desenvolve. Durante essa etapa, o protagonista parte para a busca de um novo equilíbrio; essa busca é representada pelo **crescimento da curva**. Sendo assim, enquanto há

complicação, a curva dramática sobe até seu cume, onde acontece o **clímax** do filme, quando o conflito alcança seu grau máximo e desencadeia a **resolução** e o **relaxamento**, momentos em que a curva dramática desce até alcançar um novo equilíbrio na conclusão.

Ou seja, a curva dramática é basicamente a variação de intensidade do filme em relação ao seu tempo de narrativa e está intimamente ligada ao arco de desenvolvimento do personagem. Explique aos alunos a importância de cada personagem para o roteiro.

5. Escreva o argumento

O argumento é o estágio em que a história começa a tomar forma de fato. Ele é uma ferramenta de trabalho do roteirista para o desenvolvimento (e venda) do roteiro, e pode ser interpretado como estando para o roteiro assim como um esboço está para uma pintura. Explique aos estudantes como a escrita tem um papel decisivo na produção, pois é através dela que a história é desenhada.

Um argumento é mais detalhado do que uma sinopse e também mais dramático, já que deve inspirar no leitor os sentimentos, emoções e reviravoltas do roteiro. Além disso, é o momento de apresentar todos os personagens importantes para o enredo. Fale que a sinopse é uma ideia mais resumida da ideia, o roteiro tem o objetivo de apresentar a história toda.

Todo argumento deve ser escrito em prosa, com discurso direto e no tempo presente, mantendo os atos do roteiro. É a descrição imagética de como será o filme, um texto corrido que conta de forma simples a história. Deve ter uma leitura agradável e engajadora que mostre o tom do roteiro. Por essas características, o argumento é muitas vezes utilizado como apresentação de um roteiro ou como ferramenta para sua venda.

6. Faça a escaleta

Após descrever a história no argumento, é hora de estruturá-la com a escaleta. A escaleta é a estrutura, o esqueleto do roteiro, como que o “resumo” de cada cena para demonstrar como a história irá se desenvolver. A escaleta é uma ferramenta de construção do roteiro para auxiliar o roteirista a montar a ordem das cenas no filme, acertando seu ritmo. Explique que o roteiro deve ser planejado antes de ser colocado no papel, é preciso pensar como a organização ocorrerá para que a produção seja bem construída.

Não existe necessariamente um formato padrão, o habitual é incluir um cabeçalho com a indicação da cena e uma breve descrição da situação e a ação do personagem. Cada roteirista pode variar em seu nível de detalhamento na hora de fazer a sua escaleta, mas o

importante é que ela explicita qual é a **ação** do personagem naquela cena. Uma escaleta bem escrita ajuda a visualizar a importância de cada cena, seu ritmo, qual sua função dentro da macroestrutura, e a definir o arco dramático dos personagens e subtramas. As cenas devem ter o maior número de detalhes para serem comparadas aos capítulos da obra original – “A sorveteria: histórias para refrescar a alma”.

7. Escreva o roteiro

Com o argumento escrito e a escaleta feita, é hora de se concentrar nos diálogos e montar o roteiro. É nesse momento que o roteirista tem a oportunidade de adicionar descrições e detalhes à história, ligando uma cena a outra ou incluindo certos direcionamentos para os outros departamentos, como Direção, Direção de Arte ou, até mesmo, Montagem. Além do que os alunos leram, informe que eles podem criar novas falas, novos personagens e gravar uma sequência de cenas.

Existem alguns padrões de formatação para a escrita de um roteiro profissional, e é importante segui-los se você quer que seu roteiro tenha credibilidade no mercado. O formato mais comumente visto é chamado “**Master Scenes**”, sua formatação permite que cada página corresponda a um minuto de filme rodado, assim o roteirista tem noção do tempo do filme enquanto o escreve. Mas é claro que isso é apenas uma aproximação e sua veracidade vai depender do conteúdo de cada página. Explique aos alunos como funciona a comercialização dos roteiros e como isso pode ser uma profissão rentável.

Diversos manuais de formatação de roteiro estão disponíveis na internet, mas também existem softwares que automaticamente padronizam seu roteiro corretamente. O mais usado por roteiristas profissionais é o Final Draft, mas, você pode começar com softwares mais simples, como o Celtx ou o Story Writer, da Amazon, ambos com versões gratuitas. Comente que existem tecnologias avançadas para a realização de roteiros e demonstre como a tecnologia pode nos auxiliar em nossas profissões.

8. Revise e apresente para outras pessoas

Por fim, com seu roteiro pronto, é hora de passar o pente fino, procurar olhar com outros olhos e revisar diversas vezes. Para muitas pessoas, ajuda ler em voz alta, com diferentes pessoas lendo para diferentes personagens. Você precisa visualizar cada cena que criou e escutar cada frase saindo da boca do protagonista. Antes da finalização, os alunos podem

apresentar o vídeo para todo o grupo, inclusive realizar regravações, para aperfeiçoar as produções.

Além disso, procure mostrar seu roteiro para outras pessoas; se tiver a oportunidade, para algum roteirista profissional ou alguém mais experiente. Novos olhares em cima de um trabalho que você está debruçado e apegado pode render boas e novas versões. Não tenha medo de fazer novos tratamentos em seu roteiro, como já dissemos, diversos grandes filmes passaram por muitas versões até atingir seu resultado final. Neste caso, os discentes podem mostrar aos familiares ou amigos para melhorar os vídeos e apresentar uma produção bem construída para a turma.

Algumas dicas

- A capa do roteiro deve conter o título da obra e o nome do roteirista, além de seus dados de contato. Os alunos podem criar um novo título para o capítulo.
- A primeira página nunca é numerada.
- Todas as outras páginas devem conter numeração.
- A fonte padrão é a Courier News, tamanho 12, e o espaçamento é simples. Não use itálico nem negrito. Os alunos podem utilizar o Google Docs para escrever seus roteiros e usar a função compartilhar, disponível na interface digital.
- Na descrição da ação, não repita informações que já estão no cabeçalho.
- Leia muitos roteiros na internet; existem vários sites que disponibilizam roteiros na íntegra.
- Informe aos estudantes para pesquisarem alguns roteiros na internet e assistirem a filmes em casa para organizarem suas reescritas.

Estrutura de um roteiro

No que diz respeito à formatação do roteiro, como já dissemos, o padrão mais utilizado é o Master Scenes. Nele, as páginas do roteiro são estruturadas de acordo com os seguintes elementos:

- cabeçalho de cena
- ação
- personagens
- diálogos
- transição

Mais à frente veremos um modelo de roteiro demonstrando tais elementos.

Porém, não é só de formatação que se estrutura um filme. Uma estrutura clássica de roteiro divide a história em três atos. Cada ato pode operar independentemente e, quando juntos, fornecem o arco completo da narrativa.

Nesse modelo, o 1º ato é a apresentação da história, de seu “mundo comum”. É nele que deve ser definido o tom do filme, assim como apresentado o universo em que se passa e seus personagens. Deve ocorrer também a apresentação do protagonista e o desenvolvimento da história até o primeiro ponto de virada, ou seja, o acontecimento do conflito que dará início ao 2º ato.

O 2º ato é o momento de desenvolvimento da história, onde o protagonista vai encontrar obstáculos no caminho da resolução do seu conflito. Por todo esse momento do filme, o protagonista deve demonstrar sinais de mudança: enquanto procura resolver seu conflito externo, trabalha também – às vezes de forma inconsciente – em direção à resolução de seu conflito interno. O 2º ato se desenrola até o 2º ponto de virada, que o encerra inaugurando a parte final do filme.

No 3º ato a história alcança sua resolução. Ele contém a reviravolta da narrativa (o famoso *plot twist*) e termina com o confronto final, onde o protagonista alcança seu objetivo e soluciona o conflito. Normalmente, é muito mais rápido e condensado do que o segundo e apresenta o desfecho da narrativa e o epílogo.

Explique aos alunos que podem pesquisar no próprio capítulo do livro se teria como readaptar as cenas e organizar os atos. Por fim, aguarde para que os alunos façam suas produções.

Resumo que deve ser apresentado para os alunos:

Estudo do roteiro cinematográfico

Roteiro é um gênero textual, um roteiro não conta uma história, ele mostra uma história. Ao ler um roteiro, uma pessoa deve ser capaz de imaginar perfeitamente a cena. Por isso, um roteirista deve criar ações que imageticamente traduzam o que ele quer dizer.

Passos para criar o roteiro para o vídeo:

- escolha do capítulo para reescrita;
- definição do conflito (depende do capítulo escolhido pelo grupo);

- construção dos personagens (podem ser os mesmos do capítulo lido), a escolha do grupo é livre;
- desenho da curva dramática – o momento em que a história se desenvolve;
- escolha dos argumentos – como a história vai sendo contada, a partir de qual contexto;
- montagem da estrutura da história;
- escrita do roteiro.

Passos para a escrita do roteiro:

- título da cena
- ação, ou seja, os acontecimentos de fato;
- personagens;
- diálogos;
- apresentação da história com todos os elementos.

Quadro 9 – Resumo da Etapa 4 (Atividade 2)

Etapa da atividade	Escolha da cena do livro e reescrita do roteiro
Materiais	<p>Projetor</p> <p>Dispositivos móveis</p> <p>Acesso à internet</p>
Interface digital	Google Docs
Metodologia	<p>Após ler e refletir sobre o material referente ao estudo do gênero roteiro, o docente deve apresentar aos alunos um resumo.</p> <p>Resumo que deve ser apresentado para os alunos:</p> <p>Estudo do roteiro cinematográfico</p> <p>Roteiro é um gênero textual, um roteiro não conta uma história, ele mostra uma história. Ao ler um roteiro, uma pessoa deve ser capaz de imaginar perfeitamente a cena. Por isso, um roteirista deve criar ações que imageticamente traduzam o que ele quer dizer.</p> <p>Passos para criar o roteiro para o vídeo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● escolha do capítulo para reescrita; ● definição do conflito (depende do capítulo escolhido pelo grupo); ● construção dos personagens (podem ser os mesmos do capítulo lido), a escolha do grupo é livre; ● desenho da curva dramática – o momento em que a história se desenvolve; ● escolha dos argumentos – como a história vai sendo contada, a partir de qual contexto; ● montagem da estrutura da história; ● escrita do roteiro. <p>Passos para a escrita do roteiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● título da cena ● ação, ou seja, os acontecimentos de fato; ● personagens; ● diálogos; ● apresentação da história com todos os elementos.

4.3.5 Etapa 5: Organização das funções e desenvolvimento de vocabulário

Objetivo: Desenvolver o vocabulário dos estudantes para auxiliar na produção do vídeo.

Na fase anterior, o docente apresentou o roteiro e como os estudantes deverão produzir suas reescritas. Após a turma ser dividida em grupos, o professor explica sobre a nova produção da cena e a escrita do roteiro para o vídeo. Cada aluno ficará responsável por uma parte da produção do vídeo no TikTok. Eles devem pensar nas seguintes funções: roteirista, cinegrafista (que vai filmar e organizar o vídeo), e o diretor, que tem como principal função organizar tudo para que a produção fique boa. E os outros serão os personagens, ou seja, atores e atrizes do vídeo.

Este é o processo da atividade em que os aprendizes praticam a escrita/reescrita com o objetivo de reproduzir e aprofundar os domínios de leitura.

Ademais, objetivamos trabalhar com a construção do léxico nesta fase também. Para que isso seja possível, pensamos em envolver o estudante no processo de aprendizagem de vocabulário, pois a compreensão precisa ser aprofundada, e o educando tem que interagir com as informações sobre as palavras para que o conhecimento seja efetivo e os vocábulos sejam usados em diferentes situações do cotidiano (BECK *et al.*, 2018). As autoras, portanto, sugerem algumas formas de abordagem de ensino para o desenvolvimento lexical; logo, nesta etapa, vamos levar em consideração a conduta de colocar o aprendiz em interação com o significado das palavras que é uma das propostas de Beck *et al.* (2018).

Os estudantes terão que organizar as funções de acordo com o roteiro. A ideia é que eles entrem em contato e pratiquem efetivamente as funções referentes às palavras, como descobrir as tarefas de um cinegrafista, interagindo assim com o conceito do termo.

Orientações para o professor: Após os alunos entenderem as etapas de escrita de roteiro, que discutimos anteriormente, será a vez de produzirem.

Organize a turma em grupos de cinco alunos. Utilize os espaços da escola para reuni-los, leve-os para a biblioteca, espaços coletivos e outros locais disponíveis para os estudantes.

Durante a reescrita, auxilie os discentes com o objetivo de que produzam um roteiro pensado em sintonia com o capítulo do livro lido. Observe se durante o processo todos os participantes dos grupos estão contribuindo; essa interação é importante para que todos se

envolvam com a atividade. Durante as produções dos roteiros, destaque a importância de refletirem sobre o que o livro aborda no capítulo escolhido.

Depois da reescrita é o momento da pesquisa das funções que cada aluno terá na produção do vídeo. É importante dar autonomia para os estudantes escolherem a área com a qual se identificam mais de acordo com as funções: roteirista, diretor, cinegrafista ou atores.

O próximo passo será o estudo das funções.

Os grupos irão para biblioteca pesquisar nos dicionários o significado das palavras roteirista, diretor de cinema, cinegrafista, ator, figurinista.

Cada aluno deve seguir suas funções, por isso é necessário pesquisa sobre cada uma delas.

Oriente para que eles pesquisem como as funções devem organizar seus trabalhos.

Exemplo:

O que faz um roteirista?

Qual a principal função do ator?

O figurinista pode auxiliar na escrita do roteiro?

Como o diretor pode trabalhar em conjunto com as outras funções?

Depois da pesquisa, oriente para que copiem os significados das palavras.

Os alunos devem voltar para a sala de aula, mas precisam continuar em grupo.

Projete através do datashow uma das propostas da interface digital Mentimeter.

Vamos utilizar a função de pergunta aberta: digite no espaço para perguntas do aplicativo questionamentos direcionados ao significado das funções das palavras destacadas: roteirista, diretor de cinema, cinegrafista, ator, figurinista.

Vamos começar pela palavra figurinista. Observe a Figura 17.

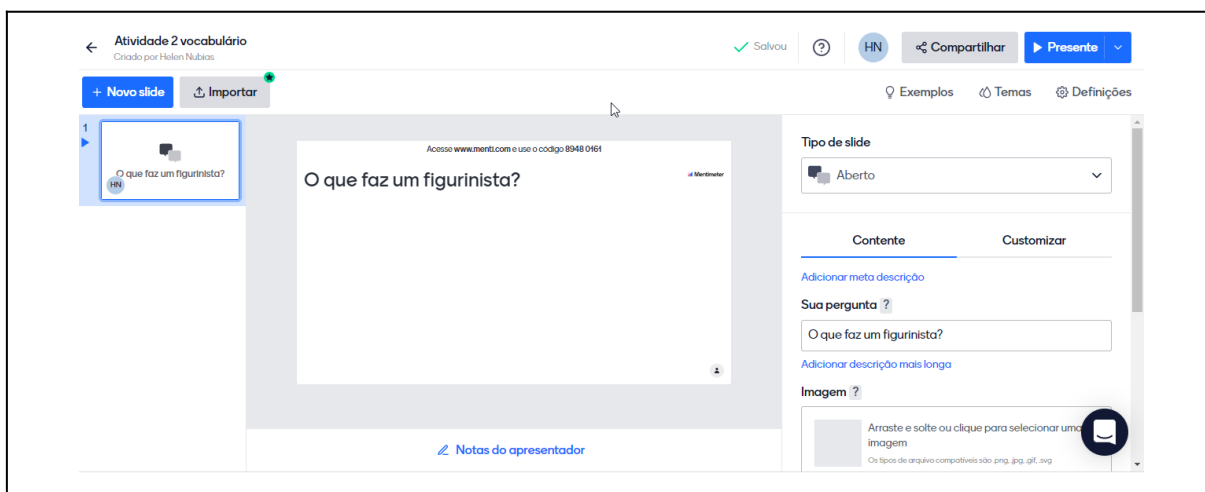
A Figura 18 mostra o que os alunos verão. O código gerado em cima deve ser copiado pelos estudantes no celular para enviarem as respostas. Já a imagem apresenta a pergunta com exemplos das respostas dos alunos. É importante que as respostas sejam lidas enquanto são apresentadas; dessa forma, conhecendo os significados das palavras, os grupos já começam a divisão das funções.

Agora chegou o momento da organização das produções. Os aprendizes já descobriram o que cada função faz, então, devem se organizar dentro dos grupos e escolher uma função para cada um – ou mais de uma se quiserem cooperar entre as funções.

O professor observa como as funções estão organizadas dentro dos grupos.

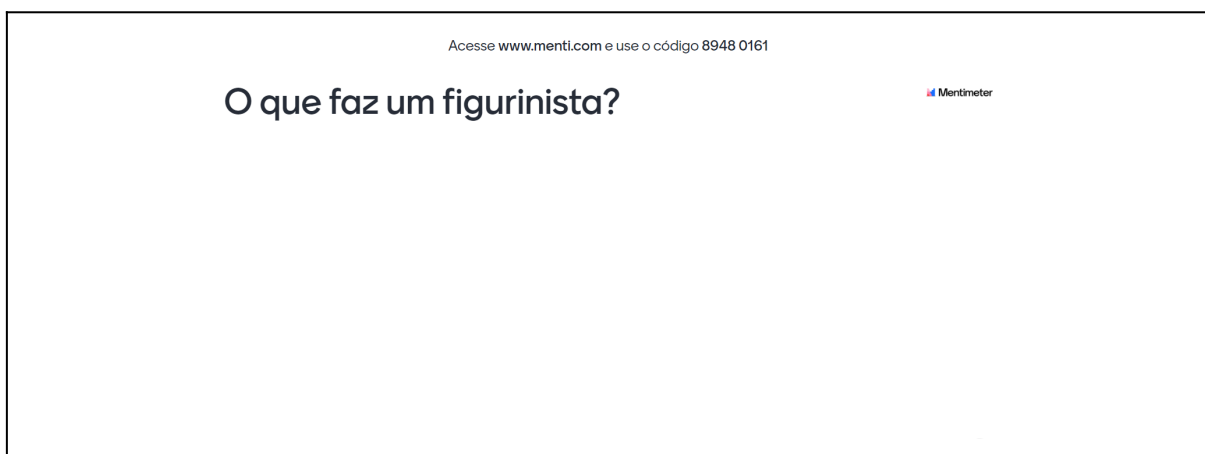
Nesta etapa os discentes irão escolher um local, figurino, ambiente adequado, iluminação, tudo de acordo com a realidade que eles têm no momento.

Figura 17 – Pergunta elaborada no Mentimeter



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Figura 18 – Apresentação da atividade aos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Figura 19 – Apresentação com as respostas dos estudantes

Acesse www.menti.com e use o código 8948 0161

O que faz um figurinista?

Mentimeter

Organiza o figurino

Elabora o figurino dos atores

Faz a produção das vestimentas e organização das apresentações

Elabora o figurino de uma apresentação artística

👤

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro 10 – Resumo da Etapa 5 (Atividade 2)

Etapa da atividade	Organização das funções e desenvolvimento de vocabulário
Materiais	<p>Projetor</p> <p>Dispositivos móveis</p> <p>Acesso à internet</p>
Interface digital	<p>Google Docs</p> <p>Mentimeter</p>
Metodologia	<p>Após os alunos entenderem as etapas de escrita de roteiro, que discutimos anteriormente, será a vez de produzirem.</p> <p>Organize a turma em grupos de cinco alunos. Utilize os espaços da escola para reuni-los, leve-os para a biblioteca, espaços coletivos e outros locais disponíveis para os estudantes.</p> <p>Durante a reescrita, auxilie os discentes com o objetivo de que produzam um roteiro pensado em sintonia com o capítulo do livro lido. Observe se durante o processo todos os participantes dos grupos estão contribuindo; essa interação é importante para que todos se envolvam com a atividade.</p> <p>Durante as produções dos roteiros, destaque a importância de refletirem sobre o que o livro aborda no conto escolhido.</p> <p>Depois da reescrita é o momento da pesquisa das funções que cada aluno terá na produção do vídeo. É importante dar autonomia para os estudantes escolherem a área com a qual se identificam mais de acordo com as funções: roteirista, diretor, cinegrafista ou atores.</p> <p>O próximo passo será o estudo das funções.</p> <p>Os grupos irão para biblioteca pesquisar nos dicionários o significado das palavras roteirista, diretor de cinema, cinegrafista, ator, figurinista.</p> <p>Cada aluno deve seguir suas funções, por isso é necessário pesquisa sobre cada uma delas.</p> <p>Oriente para que eles pesquisem como as funções devem organizar seus trabalhos.</p> <p>Exemplo:</p> <p>O que faz um roteirista?</p>

	<p>Qual a principal função do ator?</p> <p>O figurinista pode auxiliar na escrita do roteiro?</p> <p>Como o diretor pode trabalhar em conjunto com as outras funções?</p> <p>Depois da pesquisa, oriente para que copiem os significados das palavras.</p> <p>Os alunos devem voltar para a sala de aula, mas precisam continuar em grupo.</p> <p>Projete através do datashow uma das propostas da interface digital Mentimeter.</p> <p>Vamos utilizar a função de pergunta aberta: digite no espaço para perguntas do aplicativo questionamentos direcionados ao significado das funções das palavras destacadas:</p> <p>roteirista, diretor de cinema, cinegrafista, ator, figurinista.</p> <p>Vamos começar pela palavra figurinista. Observe a Figura 17.</p> <p>A Figura 18 mostra o que os alunos verão. O código gerado em cima deve ser copiado pelos estudantes no celular para enviarem as respostas. Já a imagem apresenta a pergunta com exemplos das respostas dos alunos. É importante que as respostas sejam lidas enquanto são apresentadas; dessa forma, conhecendo os significados das palavras, os grupos já começam a divisão das funções.</p> <p>Agora chegou o momento da organização das produções. Os aprendizes já descobriram o que cada função faz, então, devem se organizar dentro dos grupos e escolher uma função para cada um – ou mais de uma se quiserem cooperar entre as funções.</p> <p>O professor observa como as funções estão organizadas dentro dos grupos.</p>
--	---

4.3.6 Etapa 6: Gravação dos vídeos no TikTok

Objetivo: Conhecer aspectos do letramento digital.

Os alunos, nesta etapa da atividade, devem produzir os vídeos na interface digital TikTok, atentando-se para as funções de cada um, a partir do roteiro da história que eles modificaram.

Observar o andamento das gravações será importante, pois o docente vai verificar a compreensão do significado da função de cada estudante, que foi trabalhada na etapa anterior, bem como de alguns aspectos como memória e conhecimento prévio que servem de base para essas observações.

Já destacamos na discussão teórica como a memória é um elemento que deve ser levado em consideração quando trabalhamos a construção lexical. Sabemos, portanto, que ela envolve muitos mecanismos que são acionados durante o conhecimento e a realização de várias tarefas (BADDELEY, 1999); isso corresponde também ao processo de aprendizado e compreensão de novas palavras. Congruentemente a isso, podemos afirmar que além da memória, que exerce esse papel na aprendizagem de novos vocábulos, o conhecimento prévio é uma condição relevante no processamento e no reconhecimento de novos termos (LOURENÇO, 2008).

O professor também vai apresentar a interface TikTok aos alunos, que será utilizada nesta atividade. O TikTok é uma interface que possibilita criar vídeos e compartilhar as filmagens. Esse aplicativo se destacou por ser o mais baixado em 2020, e suas configurações permitem muitos efeitos visuais para os vídeos criados pelos usuários da interface. A nossa memória organiza melhor os conceitos quando estruturada com relações espaciais e interativas (LÉVY, 1993), e este é um dos objetivos da proposta de trabalho com essa interface digital.

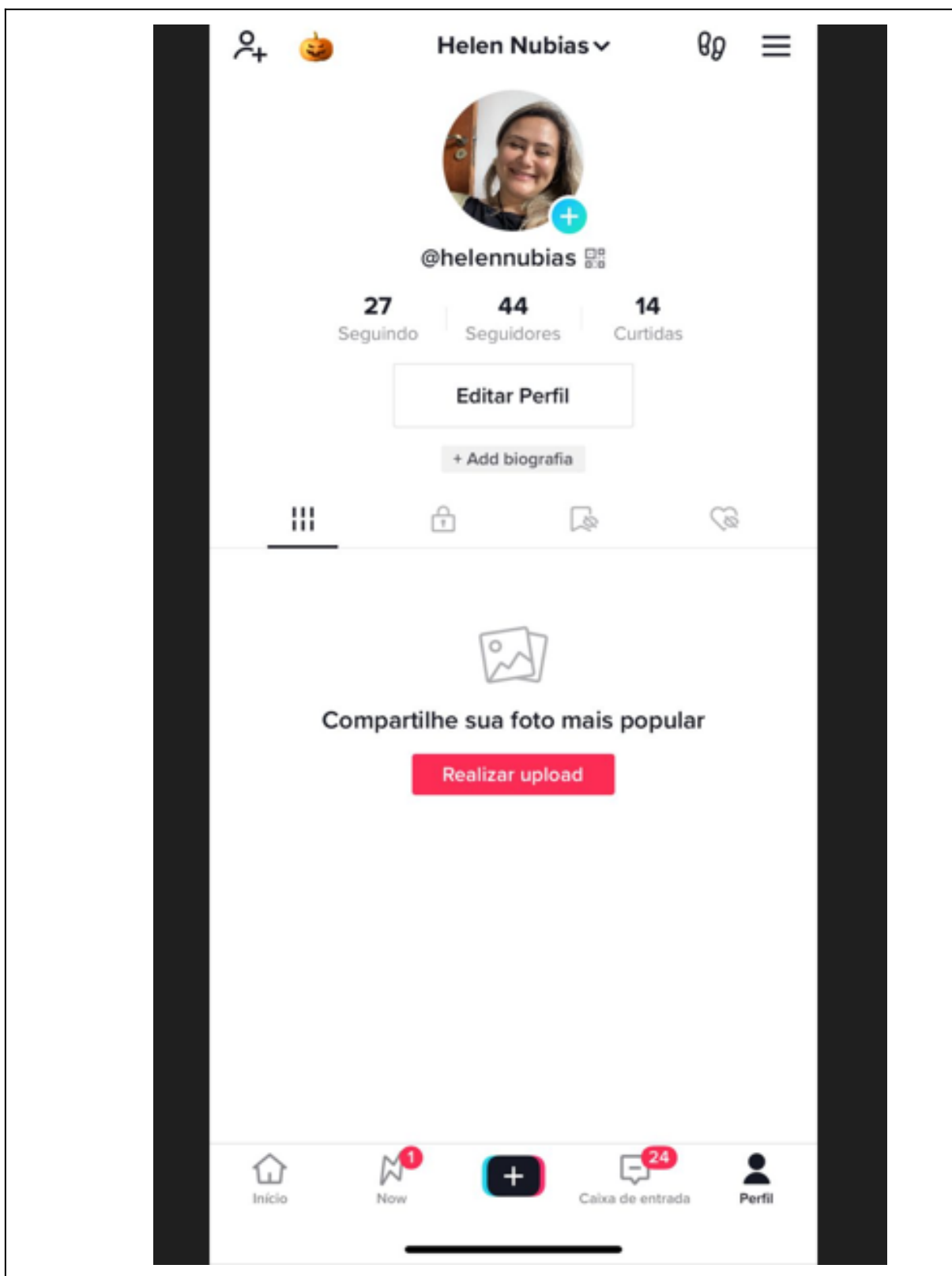
Orientações para o professor: Esta etapa é muito importante, pois através dos vídeos, o trabalho de reescrita e de reconhecimento do vocabulário poderá ser avaliado pelo professor.

Quanto às funções dos integrantes dos grupos, o professor pode observar se elas estão sendo seguidas de maneira correta.

A produção contará com figurino, luzes, ambiente, qualidade de atuação dos alunos, fatores que o docente pode auxiliar dando dicas de como melhorar. O ambiente deve ser reproduzido pelos alunos de acordo com a história que eles adequaram.

Explique que o ideal é os estudantes se organizarem para a gravação ocorrer em sala de aula, ou ambientes na escola. Se não for possível, é interessante o docente acompanhar as gravações, para dar ideias, perceber erros, auxiliar na produção.

Figura 20 – Exemplo de perfil na interface TikTok



Fonte: Perfil da autora (2022)

Quadro 11 – Resumo da Etapa 6 (Atividade 2)

Etapa da atividade	Gravação dos vídeos pelos grupos
Materiais	<p>Projector</p> <p>Dispositivos móveis</p> <p>Acesso à internet</p>
Interface digital	TikTok
Metodologia	<p>Esta etapa é muito importante, pois através dos vídeos, o trabalho de reescrita e de reconhecimento do vocabulário poderá ser avaliado pelo professor.</p> <p>Quanto às funções dos integrantes dos grupos, o professor pode observar se elas estão sendo seguidas de maneira correta.</p> <p>A produção contará com figurino, luzes, ambiente, qualidade de atuação dos alunos, fatores que o docente pode auxiliar dando dicas de como melhorar. O ambiente deve ser reproduzido pelos alunos de acordo com a história que eles adequaram.</p> <p>Explique que o ideal é os estudantes se organizarem para a gravação ocorrer em sala de aula, ou ambientes na escola. Se não for possível, é interessante o docente acompanhar as gravações, para dar ideias, perceber erros, auxiliar na produção.</p>

4.3.7 Etapa 7: Apresentação dos vídeos

Objetivo: Reconhecer aspectos do gênero roteiro. Ampliar o conhecimento de vocabulário.

Para finalizar a atividade, propomos a apresentação do resultado das reescritas dos grupos. A produção dos vídeos tem como objetivo final a conclusão da leitura do livro, além da etapa em que trabalhamos com o conhecimento do significado e estudo das funções; ainda, a elaboração dos vídeos contempla as reflexões sobre o letramento digital. Nessa perspectiva, a tela, isto é, a produção textual de escrita e leitura em espaços digitais, nos remete a novos

processos cognitivos e novas maneiras de aprendizado (SOARES, 2002), o que possibilita reconhecemos a relevância do uso das tecnologias em nossas práticas pedagógicas.

Por fim, julgamos levar para o contexto da sala de aula o contato dos aprendizes com o hipertexto²⁰, que possibilitará ao discente conectar-se com diferentes saberes, criando várias possibilidades de interpretação de palavras, imagens, contextos, entre outros elementos (LÉVY, 1999). Diante das considerações, a apresentação dos resultados serve para analisar a aprendizagem dos alunos durante as leituras e as produções escritas dos roteiros.

A aula de apresentação deve ser um momento descontraído em que os estudantes irão ver os resultados de suas pesquisas, escolhas das funções e, claro, as produções.

Orientações para o professor: A apresentação dos vídeos pode ser pensada como uma sessão de cinema. O professor projeta os vídeos para todos assistirem juntos.

O professor pode organizar a sala de maneira diferente, em círculo ou em grupos para que o clima seja de apreciação dos trabalhos produzidos pelos colegas. Organize a turma para um momento descontraído em que os estudantes troquem as informações e aprendam com as gravações dos colegas.

Cada grupo deverá produzir uma cópia do roteiro para os colegas; após a apresentação dos vídeos, cada grupo terá que tentar descobrir qual capítulo foi reescrito pelos colegas.

A partir das respostas dos estudantes, o professor analisa se a compreensão da obra aconteceu. Se nas respostas os grupos conseguirem perceber características dos capítulos do livro, significa que o objetivo foi alcançado, em outras palavras, a leitura acompanhada da construção lexical com auxílio do letramento digital possibilitou o alcance de resultados satisfatórios.

²⁰ O hipertexto foi conceituado no capítulo do letramento digital, a partir das explicações de Lévy (1999).

Quadro 12 – Resumo da Etapa 7 (Atividade 2)

Etapa da atividade	Apresentação dos vídeos
Materiais	Projetor Dispositivos móveis Acesso à internet
Interface digital	Google Docs TikTok
Metodologia	<p>A apresentação dos vídeos pode ser pensada como uma sessão de cinema. O professor projeta os vídeos para todos assistirem juntos.</p> <p>O professor pode organizar a sala de maneira diferente, em círculo ou em grupos para que o clima seja de apreciação dos trabalhos produzidos pelos colegas. Organize a turma para um momento descontraído em que os estudantes troquem as informações e aprendam com as gravações dos colegas.</p> <p>Cada grupo deverá produzir uma cópia do roteiro para os colegas; após a apresentação dos vídeos, cada grupo terá que tentar descobrir qual capítulo foi reescrito pelos colegas.</p> <p>A partir das respostas dos estudantes, o professor analisa se a compreensão da obra aconteceu. Se nas respostas os grupos conseguirem perceber características dos capítulos do livro, significa que o objetivo foi alcançado, em outras palavras, a leitura acompanhada da construção lexical com auxílio do letramento digital possibilitou o alcance de resultados satisfatórios.</p>

4.4 ATIVIDADE 3: FOTOGRAFANDO SENSACIONES E SENTIMENTOS NO INSTAGRAM

Objetivos: Possibilitar novas aprendizagens do conhecimento do vocabulário. Apresentar a interface digital Instagram e suas funcionalidades. Auxiliar no processo de compreensão da leitura através da percepção visual.

Tempo Estimado: 20 aulas, sugerimos de 2 a 3 aulas para cada etapa da atividade.

A principal ideia da terceira atividade é o conhecimento do vocabulário a partir da produção de fotos de palavras utilizadas no livro “A sorveteria: histórias para refrescar a alma”, que os alunos não conheciam. A descrição das sensações e sentimentos serão os textos criados pelos estudantes para as postagens na interface digital. Através do compartilhamento no Instagram, os estudantes observam as reações dos usuários da rede social, em outros termos, ressaltamos que existe uma ligação entre a memória e a percepção visual (SADOSKI, 2018), o que contribui com a construção do léxico. A ideia de visão incorporada da leitura²¹, como é o caso da percepção de imagem na interface digital, que é nossa proposta, nos sugere que a linguagem concreta é compreendida mais facilmente. Sadoski (2018) também explica que quando entramos em contato com a linguagem através de estímulos que não sejam apenas abstratos, somos capazes de produzir associações com imagens mentais, possibilitando uma melhor compreensão de contextos e a memorização de palavras. Assim, essa atividade foi criada para que possamos oferecer meios para motivar a leitura e desenvolver a competência lexical em nossos discentes.

Etapas:

- 1) avaliando o conhecimento prévio dos estudantes;
- 2) apresentação da interface Instagram e produção de perfil;
- 3) atividades sobre fotografia;
- 4) escolha de elementos para as fotos;
- 5) produção das fotos;
- 6) escrita da descrição para a postagem no Instagram.

4.4.1 Etapa 1: Avaliando o conhecimento prévio dos estudantes

Objetivo: Conhecer aspectos do letramento digital, a partir do Instagram.

Neste primeiro estágio da atividade vamos investigar o que os educandos têm de conhecimento sobre o Instagram, como questionar quais deles já têm um perfil na interface. Alguns perfis de estudantes já cadastrados podem ser explorados pelo professor, esses perfis servem como modelo para quem ainda não tem uma conta na interface criar a sua. Sendo assim, a ideia da atividade é que a tecnologia possa auxiliar nos processos de leitura e construção lexical. O ensino de novas habilidades envolvendo imagens e produção em interfaces digitais pode colaborar para desenvolver a compreensão por parte do leitor

²¹ Adotamos a tradução do termo “Reading Comprehension is Embodied” (SADOSKI, 2018).

(COSCARELLI, 2016), por isso, focamos em melhorar a capacidade leitora dos aprendizes propondo atividades que têm como ferramenta o letramento digital.

Orientações para o professor: A etapa de conhecimento prévio é importante porque o professor pode avaliar se o estudante já conhece a interface estudada na atividade. A projeção de perfis do Instagram no datashow vai ajudar os alunos a terem ideias para a organização da sua própria atividade.

Dica: Os alunos podem criar, juntamente com a professora, além do Instagram pessoal, uma nova conta somente para publicações que envolvam atividades da turma. Durante as aulas de português o docente pode explorar a produção de conteúdo no perfil da turma.

Além de demonstrar perfis, faça perguntas relacionadas ao Instagram:

Nesta atividade o docente pode utilizar o Kahoot para as perguntas:

1. Você já possui uma conta no Instagram?

- A) Sim, mas não uso.
- B) Não sei usar.
- C) Não gosto desta rede social.
- D) Nunca ouvi falar.

2. Você costuma publicar conteúdo nesta interface digital?

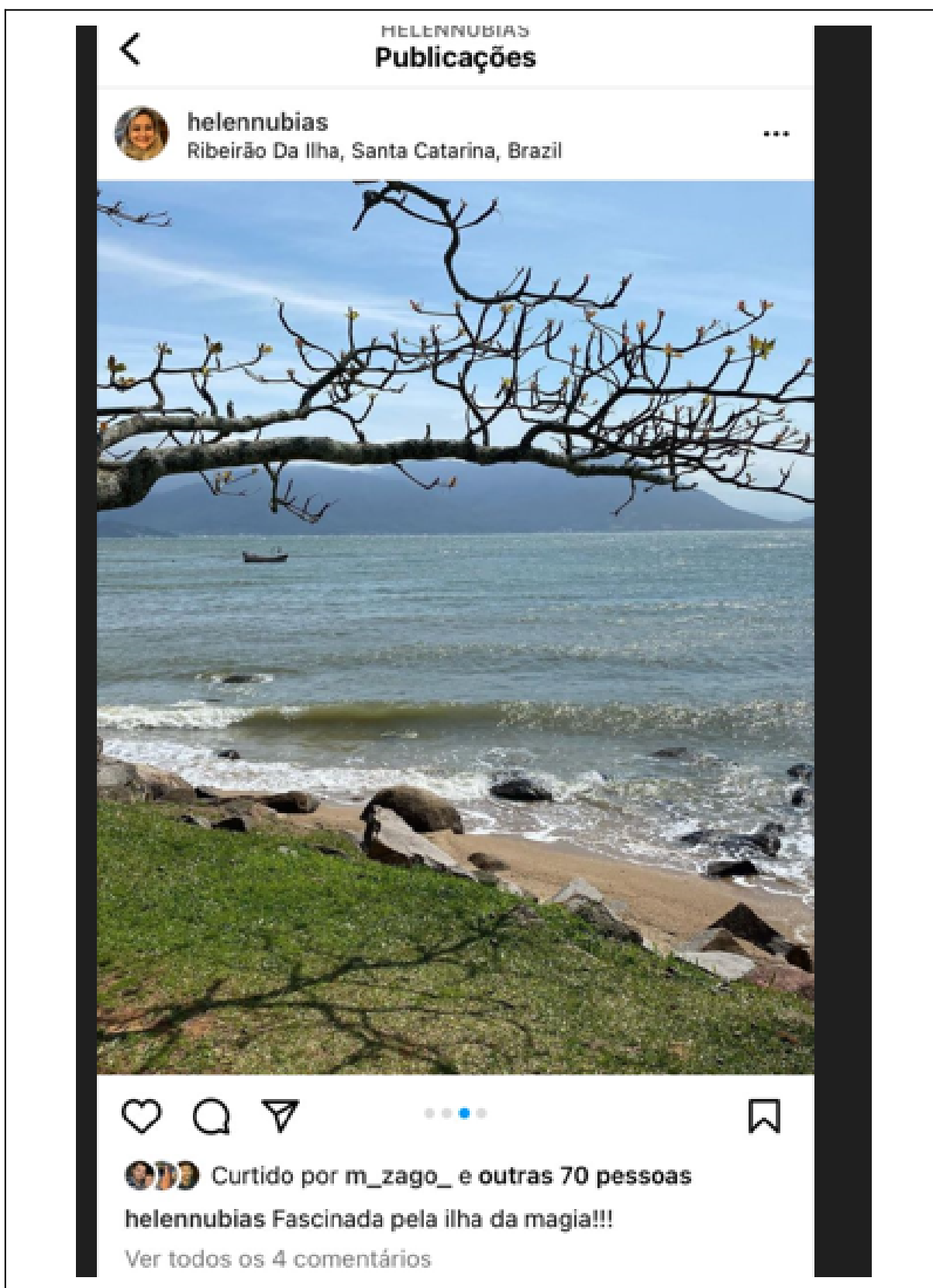
- A) Sim, quase todos os dias.
- B) Nunca publiquei nada.
- C) Publico às vezes.
- D) Não gosto de publicar.

3. Que tipo de conteúdo digital mais chama sua atenção no Instagram:

- A) Fotos e vídeos
- B) Stories
- C) Todos
- D) Tanto faz

Após analisar os resultados das perguntas, poste algumas fotos no seu perfil do Instagram e peça para os alunos explicarem em um ou dois parágrafos quais sentimentos as imagens provocaram neles. Observe um exemplo na Figura 21.

Figura 21 – Exemplo de foto para descrição dos estudantes no Instagram



Fonte: Perfil da Autora (2022).

Quadro 13 – Resumo da Etapa 1 (Atividade 3)

Etapa da atividade	Avaliando o conhecimento prévio dos estudantes
Materiais	Projetor Dispositivos móveis Acesso à internet
Interface digital	Google Docs Instagram Kahoot
Metodologia	<p>A etapa de conhecimento prévio é importante porque o professor pode avaliar se o estudante já conhece a interface estudada na atividade. A projeção de perfis do Instagram no datashow vai ajudar os alunos a terem ideias para a organização da sua própria atividade.</p> <p>Dica: Os alunos podem criar, juntamente com a professora, além do Instagram pessoal, uma nova conta somente para publicações que envolvam atividades da turma. Durante as aulas de português o docente pode explorar a produção de conteúdo no perfil da turma.</p> <p>Além de demonstrar perfis, faça perguntas relacionadas ao Instagram. Nesta atividade o docente pode utilizar o Kahoot para as perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Você já possui uma conta no Instagram? A) Sim, mas não uso. B) Não sei usar. C) Não gosto desta rede social. D) Nunca ouvi falar. 2. Você costuma publicar conteúdo nesta interface digital? A) Sim, quase todos os dias. B) Nunca publiquei nada. C) Publico às vezes. D) Não gosto de publicar. 3. Que tipo de conteúdo digital mais chama sua atenção no Instagram? A) Fotos e vídeos. B) Stories. C) Todos. D) Tanto faz <p>Após analisar os resultados das perguntas, poste algumas fotos no seu perfil do Instagram e peça para os alunos explicarem em um ou dois parágrafos quais sentimentos as imagens provocaram neles. Observe um exemplo na Figura 21.</p>

4.4.2 Etapa 2: Apresentação da interface Instagram e produção de perfil

Objetivo: Desenvolver habilidades do letramento digital.

Após ter pesquisado sobre o conhecimento prévio dos alunos acerca da ferramenta Instagram, o professor irá demonstrar como funciona a interface. A partir de um perfil, ele mostra as funcionalidades gerais da rede social. Mais uma vez, após explicar o funcionamento da ferramenta, o docente já pode chamar atenção para publicações com conteúdo fotográfico, que é o que os estudantes vão produzir na atividade. Além disso, é interessante levar em consideração as descrições feitas nas fotografias compartilhadas pelos usuários do Instagram.

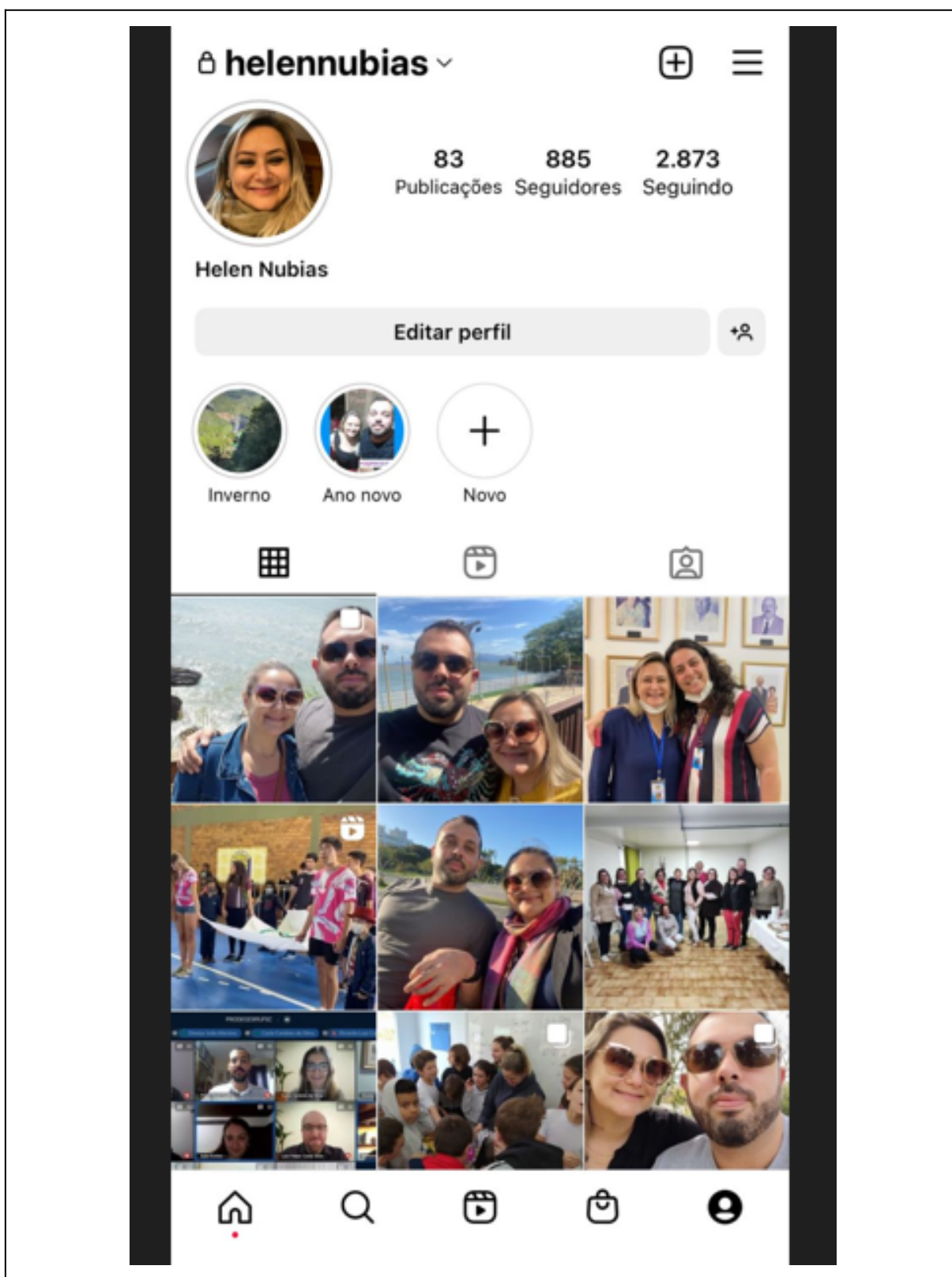
Sofremos influências do mundo digital em nossa vida o tempo todo, mas não basta apenas a produção de conteúdo em uma rede social, a tecnologia tem que servir para materializar e democratizar o conhecimento (BUZATO, 2006). Por isso, este estágio da atividade foi criado, como forma de aperfeiçoar o aprendizado sobre ambientes virtuais, além de desenvolver novas habilidades de produção e entendimento da leitura nos estudantes.

Para colocar em prática esse aperfeiçoamento, é necessária orientação para que os alunos baixem o aplicativo. Após terem a ferramenta à disposição, criam login e senha e começam a utilizar a interface. Inicialmente, organizam seus perfis com informações gerais e, assim, começam a compreender na prática o funcionamento do Instagram.

Orientações para o professor: Sugerimos orientar os discentes a prestarem atenção no funcionamento do Instagram. Essa atividade fará com que os alunos compreendam que as publicações podem estimular outras pessoas a conhecerem novas palavras.

Apresente um perfil no Instagram para os alunos; observe o perfil de exemplo na Figura 22. Explique que o perfil na interface é composto por fotografia, nome, além de informações pessoais sobre o usuário da conta.

Figura 22 – Exemplo de perfil no Instagram



Fonte: Perfil do Instagram da autora (2022).

Quadro 14 – Resumo da Etapa 2 (Atividade 3)

Etapa da atividade	Apresentação da interface Instagram
Materiais	Projetor Dispositivos móveis Acesso à internet
Interface digital	Google Docs Instagram
Metodologia	Sugerimos orientar os discentes a prestarem atenção no funcionamento do Instagram. Essa atividade fará com que os alunos compreendam que as publicações podem estimular outras pessoas a conhecerem novas palavras. Apresente um perfil no Instagram para os alunos; observe o perfil de exemplo na Figura 22. Explique que o perfil na interface é composto por fotografia, nome, além de informações pessoais sobre o usuário da conta.

4.4.3 Etapa 3: Atividades sobre fotografia

Objetivo: Produzir conteúdo através da percepção visual. Ampliar conhecimento de vocabulário.

A produção da foto é a base desta atividade. Nesta aula os alunos devem produzir conteúdo através de fotos para compartilhar. Os discentes da sala podem organizar um mural e expor as fotos da atividade, pois esta ainda não será a foto compartilhada, mas servirá de inspiração para a realização da proposta.

No início do capítulo trouxemos os mapas semânticos para guiar as atividades e auxiliarem na organização. O vocabulário poderá ser trabalhado a partir do desenvolvimento da sugestão do mapa semântico²², que traz a natureza, entre outros assuntos, como origem dos grupos semânticos. Observamos no livro “A sorveteria: histórias para refrescar a alma” que os campos semânticos natureza, gastronomia, ambientes e música são muito citados; a partir deles serão realizadas as produções das fotos. O tema da foto será escolhido pelo discente,

²² O mapa semântico foi nossa sugestão de trabalho com vocabulário. Veja Figuras 3 a 8.

mas terá que pertencer aos capítulos do livro para demonstrar algum elemento que o estudante desconhece, pois a foto será reproduzida a partir de alguma palavra desconhecida pelo aluno. Para que isso ocorra, é necessário que os educandos tenham lido o livro e observado as relações que as palavras têm para formar o contexto.

Um grande desafio da leitura é o conhecimento das palavras que organizam o contexto. Já compartilhamos a ideia de leitura incorporada que, em outras palavras, é o contato visual que pode levar o leitor à construção de imagens mentais que facilitam a busca pelo sentido (SADOSKI, 2018). Para que ocorra esse contato visual, vamos direcionar a etapa da atividade para a interpretação dos capítulos. Dessa forma, os aprendizes reproduzem algumas cenas que foram lidas através da produção de imagens.

Orientações para o professor: Oriente os alunos a prestarem atenção à leitura do capítulo projetado a fim de compreenderem as cenas.

Ele estava sentado em um dos banquinhos enfileirados ao longo do balcão. Era jovem, tinha cabelo preto, olhos claros e um jeito tímido de falar. Seu Atílio acabara de lhe servir uma taça de sorvete de caju com calda de pitanga. O preferido do rapaz: — O senhor lembra de quando eu vinha aqui com ela? Seu Atílio balançou a cabeça. Lembrava. — Ela gostava do sorvete de coco com calda de amendoim. E eu nunca sabia se tomava o meu sorvete ou se ficava olhando ela tomar o dela. O sorriso, o olhar, o cheiro... tudo nela me hipnotizava, me deixava sem ação. O mundo era ela, o Sistema Solar era ela, nada mais tinha importância quando eu ouvia sua voz ao meu ouvido pedindo coisas. Que prazer enorme eu sentia em realizar os caprichos dela... Esse foi o meu erro, seu Atílio, realizar todos os desejos dela! — Não se torture, meu jovem. Apenas procure curtir seu sorvete. (Trecho projetado na Figura 23).

Leia o trecho com os alunos.

Comente sobre a cena, onde ela ocorre, como os personagens se relacionam.

Fale sobre a gastronomia e como ela é explorada no capítulo.

Atividade que os alunos devem realizar:

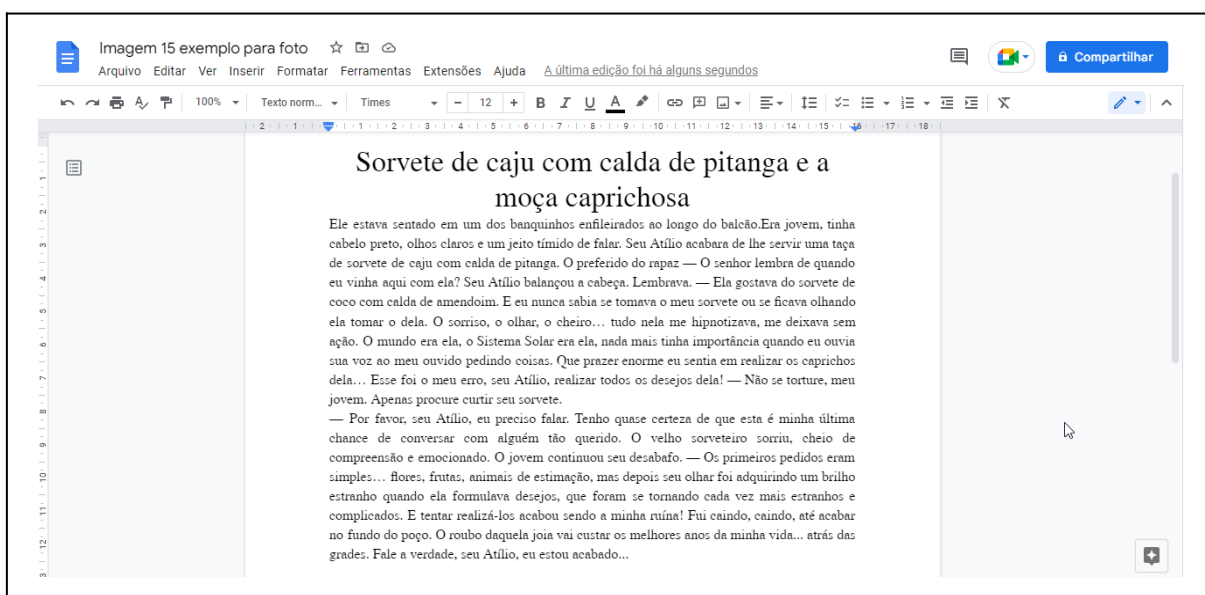
A partir da interpretação da cena do capítulo, os alunos devem produzir suas próprias fotos.

Exemplos: produção de fotos que tenham pessoas sorrindo; fotos com elementos da natureza; fotos com alimentos; fotos que remetam a sentimentos.

Após tirarem algumas fotos, eles devem produzir uma descrição para elas. Além disso, peça para utilizarem na descrição alguns dos sentimentos que foram trabalhados na primeira atividade.

Ao final, o docente pode imprimir as fotos e fazer um mural na sala de aula, e os discentes explicam como relacionaram a fotografia com o capítulo lido.

Figura 23 – Exemplo de trechos do livro que remetem aos campos semânticos



Fonte: Trecho do livro “A sorveteria: histórias para refrescar a alma”.

Quadro 15 – Resumo da Etapa 3 (Atividade 3)

Etapa da atividade	Atividades sobre fotografia
Materiais	<p>Projektor</p> <p>Dispositivos móveis</p> <p>Acesso à internet</p>
Interface digital	<p>Google Docs</p> <p>Instagram</p>
Metodologia	<p>(Trecho projetado como na Figura 23). Transcrição completa do trecho no quadro de orientações para o professor.</p> <p>Leia o trecho com os alunos. Comente sobre a cena, onde ela ocorre, como os personagens se relacionam. Fale sobre a gastronomia e como ela é explorada no capítulo.</p> <p>Atividade que os alunos devem realizar:</p> <p>A partir da interpretação da cena do capítulo, os alunos devem reproduzir suas fotos.</p> <p>Exemplos: produção de fotos que tenham pessoas sorrindo; fotos com elementos da natureza; fotos com alimentos; fotos que remetem a sentimentos.</p> <p>Após tirarem algumas fotos, eles devem produzir uma descrição para elas. Além disso, explique para utilizarem na descrição alguns dos sentimentos que foram trabalhados na primeira atividade.</p> <p>Ao final, o docente pode imprimir as fotos e fazer um mural na sala de aula, e os discentes explicam como relacionaram a fotografia com o capítulo lido.</p>

4.4.4 Etapa 4: Escolha de elementos para as fotos

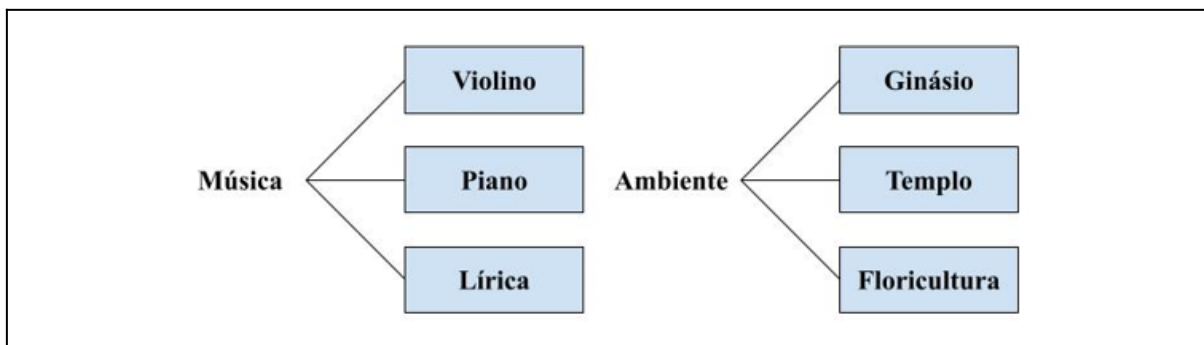
Objetivo: Compreender aspectos e elementos da construção do léxico.

A escolha dos elementos para as fotos deverá ser feita levando em consideração os mapas semânticos que foram apresentados anteriormente. O objetivo é verificar a compreensão dos estudantes através do vocabulário. Neste estágio da atividade, os discentes escolhem um dos capítulos para servir de base para a produção da fotografia. Eles devem escolher palavras que pertençam a algum dos campos semânticos destacados, isto é, referências dos campos da gastronomia, ambiente, música e sentimentos, mas é importante ficar claro para os aprendizes que as fotos devem ser inspiradas em palavras encontradas no livro “A sorveteria: histórias para refrescar a alma” que eles não conheçam. O trabalho da compreensão de um texto depende de muitos fatores; um dos mais importantes é o reconhecimento dos sentidos das palavras, por isso, podemos afirmar que a leitura é um processo de construção da interpretação (SOLÉ, 1998).

No estudo dos mapas, o professor poderá ter como base algumas das frutas estudadas no livro. Os alunos podem escolher alimentos que têm em casa, paisagens que retratam ambientes naturais, como no livro, etc. Cada estudante deve escolher um elemento que tenha aprendido a partir das palavras novas. Algumas palavras estão no mapa semântico da gastronomia, que podem servir de exemplo para os discentes. Como citamos, no caso em que o estudante não conhecia a carambola, a ideia de fotografar a fruta é uma sugestão. Tudo isso pensado para que o leitor construa a compreensão, pois sabemos a eficácia de demonstrar as palavras desconhecidas em diferentes contextos (MCKEOWN; BECK, 2010).

Orientações para o professor: Na etapa 4 será feita a escolha dos elementos que podem ser relativos aos campos semânticos já citados; isso vai depender do conhecimento das palavras pelos estudantes durante a leitura. Apresente para os alunos alguns exemplos de palavras dos campos semânticos (Figura 24). É importante destacar que somente serão apresentados alguns exemplos, pois vai depender de cada leitura o reconhecimento de palavras desconhecidas. Na escolha dos elementos para as fotos, observe o que cada um escolheu e oriente com algumas ideias para as fotos.

Figura 24 – Exemplo de palavras pertencentes aos campos semânticos



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro 16 – Resumo da Etapa 4 (Atividade 3)

Etapa da atividade	Escolha de elementos para as fotos
Materiais	Projector Dispositivos móveis Acesso à internet
Interface digital	Google Docs Instagram
Metodologia	<p>Na etapa 4 será feita a escolha dos elementos que podem ser relativos aos campos semânticos já citados; isso vai depender do conhecimento das palavras pelos estudantes durante a leitura.</p> <p>Apresente para os alunos alguns exemplos de palavras dos campos semânticos (Figura 24). É importante destacar que somente serão apresentados alguns exemplos, pois vai depender de cada leitura o reconhecimento de palavras desconhecidas.</p> <p>Na escolha dos elementos para as fotos, observe o que cada um escolheu e oriente com algumas ideias para as fotos.</p>

4.4.5 Etapa 5: Produção das fotos

Objetivo: Produzir elementos de percepção visual visando à construção do léxico.

As fotos já devem ter sido pensadas e planejadas nas fases anteriores. Apresentamos possibilidades de trabalho que propõem contemplar a compreensão leitora através da construção e do desenvolvimento lexical, sobretudo, sugerimos utilizar a tecnologia

demonstrando novas estratégias de ensino da língua portuguesa (COSCARRELLI, 2017). Outro ponto que consideramos, baseado no trabalho com a tecnologia, é quanto ao uso da tela. Parte das etapas pode ser feita sem a interface, contudo, o mundo digital pode ser muito útil em outros momentos (COSCARRELLI, 2017) em que vamos considerar o produto final, isto é, a postagem da foto no Instagram.

A formação de um cidadão crítico, além de um leitor autônomo, é um dos desafios da educação. Quando levamos a tecnologia para auxiliar nesse processo, estamos contribuindo com essa formação. Queremos, portanto, que o mundo digital esteja em sintonia com a construção do sujeito (RIBEIRO, 2017). A atividade foi criada também para expor a importância de trabalhar os aspectos da leitura na Educação Básica.

Orientações para o professor: Inicie a atividade a partir de uma conversa sobre como as imagens são importantes em nosso cotidiano. Fale sobre a relevância das redes sociais, como o Instagram está presente em nossa vida. Realize a leitura de algumas imagens pré-selecionadas com fotos de alimentos. Solicite aos alunos que pensem na importância da foto e sua descrição. Explique que as fotos devem ter um contexto que será explicado junto com a descrição das atividades.

Após passar as orientações, as fotos podem ser tiradas. Dê a opção de os alunos levarem os alimentos para a escola no dia dessa atividade; dessa forma, os colegas também poderão provar e conhecer alimentos que ainda não conheciam e eles compartilham suas sensações e emoções.

Depois que os alunos produzirem as fotos, cada um deve pedir ajuda aos colegas para escolher a melhor fotografia.

Quadro 17 – Resumo da Etapa 5 (Atividade 3)

Etapa da atividade	Produção das fotos
Materiais	Projetor Dispositivos móveis Acesso à internet
Interface digital	Google Docs Instagram
Metodologia	<p>Inicie a atividade a partir de uma conversa sobre como as imagens são importantes em nosso cotidiano. Fale sobre a relevância das redes sociais, como o Instagram está presente em nossa vida. Realize a leitura de algumas imagens pré-selecionadas com fotos de alimentos. Solicite aos alunos que pensem na importância da foto e sua descrição. Explique que as fotos devem ter um contexto que será explicado junto com a descrição das atividades.</p> <p>Após passar as orientações, as fotos podem ser tiradas. Dê a opção de os alunos levarem os alimentos para a escola no dia dessa atividade; dessa forma, os colegas também poderão provar e conhecer alimentos que ainda não conheciam e eles compartilham suas sensações e emoções.</p> <p>Depois que os alunos produzirem as fotos, cada um deve pedir ajuda aos colegas para escolher a melhor fotografia.</p>

4.4.6 Etapa 6: Escrita da descrição para a postagem no Instagram

Objetivo: Relacionar a escrita com a compreensão leitora.

A descrição deve levar em consideração o que precisa ser escrito para que o leitor compreenda o que a foto quer demonstrar. Além disso, o professor deve falar sobre a importância da descrição para a compreensão da foto. O estágio das produções escritas deve ser realizado nas fotos publicadas; essa interação virtual proporciona aos estudantes reflexões sobre seus próprios pensamentos (SOUZA, 2017). Assim, julgamos que essa experiência vai motivar a construção do conhecimento.

Segundo Souza e Gabriel (2009), o ensino da leitura está ligado aos processos emocionais nos indivíduos, se considerarmos a motivação como um desses mecanismos; logo, concluímos, que ao motivar o leitor/aluno estaremos efetivamente contribuindo com essa aprendizagem. O desempenho na escrita melhora assim que o leitor vai adquirindo mais habilidades de compreensão e novas conexões interpretativas vão se formando (EHRI, 2013). A análise da compreensão dos alunos poderá ser realizada nesta fase da atividade.

Orientações para o professor: Organize os alunos para que escrevam as descrições de forma organizada e coerente. Conduza os estudantes para que observem as sensações que sentiram ao visualizar as fotografias reproduzidas pelos colegas para refletir isso nas descrições feitas no Instagram.

Encaminhe a escrita de maneira que os estudantes sejam motivados a ler as produções e ver as imagens dos colegas.

Esclareça para que os alunos escolham fotografias dos colegas e tentem perceber o contexto em que a foto foi produzida.

Quadro 18 – Resumo da Etapa 6 (Atividade 3)

Etapa da atividade	Escrita da descrição para a postagem no Instagram
Materiais	Projetor Dispositivos móveis Acesso à internet
Interface digital	Google Docs Instagram
Metodologia	Organize os alunos para que escrevam as descrições de forma organizada e coerente. Conduza os estudantes para que observem as sensações que sentiram ao visualizar as fotografias reproduzidas pelos colegas para refletir isso nas descrições feitas no Instagram. Encaminhe a escrita de maneira que os estudantes sejam motivados a ler as produções e ver as imagens dos colegas.

Esclareça para que os alunos escolham fotografias dos colegas e tentem perceber o contexto em que a foto foi produzida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa busca propor tarefas para serem realizadas em sala de aula com os estudantes dos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental da Educação Básica. Nosso principal objetivo foi apresentar formas didáticas de inserir o ensino do vocabulário nas aulas de língua portuguesa e, ainda nessa perspectiva, incentivar o uso de ferramentas digitais na aprendizagem dos alunos. Sendo assim, concordamos que é necessário que o ensino da leitura seja trabalhado em sala de aula.

Sabemos que os níveis de leitura na Educação Básica precisam ser repensados, logo, é mister que os profissionais dessa área busquem novas estratégias de ensino. Nossa proposta também visa auxiliar os docentes na formação de cidadãos mais críticos que sejam capazes de construir habilidades de interpretação leitora e utilizá-las em situações comunicativas.

Ademais, acreditamos ser este o papel da Universidade: amparar a educação, aproximando teoria e prática.

A leitura envolve conhecer vocabulário. Por essa razão, o ensino dela deve estar entre os conteúdos previstos. No início da pesquisa apresentamos alguns níveis de aprendizagem dos alunos, por isso, trazemos novas alternativas para o ensino da língua portuguesa. Uma constatação que trouxemos para o debate foi a importância do conhecimento do vocabulário para a compreensão em leitura. Para compreender um texto, o indivíduo precisa entender o significado de cada palavra, só assim o contexto fará sentido. A formação da base textual envolve a interação entre as palavras a fim de que combinadas estabeleçam relações de sentido (KINTSCH; RAWSON, 2013).

Outra constatação versa sobre o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. Consultando alguns autores, compreendemos a relevância do tema para a educação. Um dos objetivos do sistema educativo é transformar o discente, pois o ensino busca proporcionar a evolução do estudante, incluindo o conhecimento do mundo virtual (STADTLOBER; PESCE, 2021); assim, é fundamental introduzir as mídias digitais nas práticas docentes.

As atividades propostas são apenas sugestões que podem ser trabalhadas como alternativas para uma abordagem que proporcione ao estudante curiosidade e encantamento pela leitura. Frade (2017) aponta que, para dominar o código escrito, não basta que o aluno esteja engajado na sociedade letrada; sobretudo, ele deve ter muitos conhecimentos, percepções e valores para dominar, de fato, a leitura e a escrita.

Relacionamos, desse modo, os três temas referenciados – ou seja, leitura, construção lexical e letramento digital – como os principais elementos que podem ser usados em contextos didáticos nas aulas de língua portuguesa, visando aumentar as possibilidades de o aluno aprender os conhecimentos de língua.

Além disso, a partir das nossas propostas, e conforme demonstramos em nossa base teórica, concluímos que o trabalho direcionado para o ensino de vocabulário como busca de melhorar a qualidade de interpretação é relevante. Alguns conhecimentos trazidos, como a importância da memória, do conhecimento prévio e da motivação, nos levam à reflexão de que o ensino de língua materna precisa ser pensado contemplando esses elementos.

É importante ressaltar também, que reconhecemos a relevância das atividades serem levadas para a sala de aula. Desta forma, esperamos que as propostas sirvam de base para novas pesquisas. Para que a aplicação ocorra no contexto da educação básica, necessitamos que os docentes tenham conhecimento e reflitam sobre a base teórica do estudo, que valoriza a construção lexical a fim de formar um leitor eficiente.

Desse modo, portanto, finalizamos o trabalho com o principal objetivo de contribuir com a Educação Básica. A partir desta pesquisa, esperamos que surjam novas oportunidades de prática das atividades propostas, e a discussão sobre o ensino da leitura continue despertando a reflexão.

REFERÊNCIAS

- BADDELEY, A. D. **Essentials of human memory**. Hove, UK: Psychology Press: Taylor and Francis, 1999.
- BECK, I. *et al.* Deepening knowledge through vocabulary learning. **Impact Articles**, Pitisburgo, v. 3, verão, 2018.
- BOSO, A. K. *et al.* Aspectos cognitivos da leitura: conhecimento prévio e teoria dos esquemas. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 24-39, jul./dez. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2021]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 3 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do livro**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro?view=default>. Acesso em: 3 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 3 out. 2022.
- BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES, 3., 2016. **Anais...** São Paulo, 2006.
- CAMPOS, L. F. E. Enseñanza, investigación y extensión: Contribuciones de la investigación-acción. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 20, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2020.
- COLTHEART, M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. *In*: SNOWLING, M.; HULME, C. (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 24-41.
- COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 25-41.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

COSCARRELI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Letramento digital. *In*: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 3 out. 2022.

CROSSON, A. C. *et al.* Extending the bounds of morphology instruction: teaching latin roots facilitates academic word learning for English learner adolescents. **Reading and Writing**, v. 32, n. 3, p. 689-727, 2019.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso. 2012.

EHRI, L. C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. *In*: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49-81.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

FINGER-KRATOCHVIL, C. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical**: relações com a compreensão em leitura. Volume 1. 2010. 643 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FINGER-KRATOCHVIL, C. Letramento e tecnologia: o aprendiz estratégico e crítico na era da informação. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

FLÔRES, O. C. A inter-relação leitura & escrita: o papel do conhecimento prévio e das estratégias leitoras. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 41, especial, p. 42-52, jan./jun. 2016.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e a aprendizagem inicial do sistema de escrita. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 59-83.

GOOGLE DOCS. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2022]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Docs. Acesso em: 3 nov. 2022.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 41-58.

- GUIMARÃES, S. B.; MOUSINHO, R. Papel do vocabulário para as habilidades de compreensão leitora. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 24, n. 4, p. 685-697, out./dez. 2019. Disponível em:
- IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JUEL, C. E.; SNOW, C. O ensino de leitura para crianças: o que sabemos a respeito? *In*: SNOWLING, M.; HULME, C. (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 519-538.
- KAHOOT. *In*: WIKEPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2022]. Disponível em:

Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 2008. Disponível em: 280566807_A_memoria_humana_e_a_aprendizagem_de_vocabulario_contributos_da_memoria_fonologica_de_curto_prazo_e_do_conhecimento_lexical_previo. Acesso em: 27 out. 2022.

MCKEOWN, M. P. *et al.* **Vocabulary assessment to support instruction**: building rich word-learning experiences. New York: Guilford, 2017.

MCKEOWN, M. P.; BECK I. Deepening knowledge through vocabulary learning. **Leitura em uma Língua Estrangeira**, v. 22, n. 1, p. 56-70, abr. 2010.

MENDES, L. M. F.; VALE, W. N. Desafios do professor de língua portuguesa: um novo olhar para a leitura e escrita no ensino fundamental. **Perspectivas em diálogo**, Naviraí, v. 9, n. 19, p. 230-243, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/13214/10253>. Acesso em: 18 set 2022.

MORAIS, J. O que faz a diferença entre a linguagem rica e a linguagem pobre? **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 81, p. 2-21, 2019.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; GRIMM-CABRAL, L. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. *In*: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Linguagem e cérebro humano**: contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares de aprendizagem. *In*: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-48.

MOTA, M. Uma introdução ao estudo cognitivo da memória de curto prazo: da teoria dos múltiplos armazenadores à memória de trabalho. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 15-21, set./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/VRT8whGvYQwvpf8qdFVdWMN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 out 2022.

NOVAIS, A. Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura. *In*: COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 81-94.

OLIVEIRA R. M.; CORRÊA, Y. Ensino de língua portuguesa com a mediação das tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 252-268, set./dez. 2020.

PATEL, Neil. O que é Instagram: tudo que você deve saber sobre a rede social. **Blog Neil Patel**, [online], [2022]. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/instagram-o-que-e/>. Acesso em: 3 nov. 2022.

PERFETTI, C. A. Cognitive research and the misconceptions of reading education. *In*: OAKHILL, J.; BEARD, R. (Org.). **Reading development and the teaching of reading**: a psychological perspective. Pitisburgo: Blackwell Science, 1999. p. 42-58.

PERFETTI, C. A. Reading ability: Lexical quality to comprehension. **Scientific Studies of Reading**, v. 11, n. 4, p. 357-383, 2007. Disponível em: [http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Reading%20Ability%20\(SSR\)%20scanned.pdf](http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Reading%20Ability%20(SSR)%20scanned.pdf). Acesso em: 6 mar. 2022.

PERFETTI, C. A. Reading processes and reading problems: progress toward a universal reading science. In: McCARDLE, P.; MILLER, B.; LEE, J. R. (Ed.). **Dyslexia across languages: orthography and the brain-gene-behavior link**. Baltimore, ML: Paul Brookes, 2011. p. 18-32.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, M.; HULME, C. (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 245-265.

PINKER, S. **Words and rules: the ingredients of language**. New York: Basic Books, 1999.

PINTO, M. G. L. C. A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 116-126, jan./mar. 2013.

RIBEIRO, A. E. Textos **Multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, J. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 85-97.

ROBIN, S. J.; AZIZ, A. The use of digital tools to improve vocabulary acquisition. **International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 2472-2492, 2022.

RODRIGUES C. *et al.* **Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SADOSKI, M. Reading comprehension is embodied: theoretical and practical considerations. **Educational Psychology Review**, Texas, v. 30, n. 1521, p. 1-19, jun. 2018.

SCLIAR-CABRAL, L. Identificação, acesso e reconhecimento de itens lexicais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 29, p. 57-67, jul./dez. 1995.

SCLIAR-CABRAL, L. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 19. p. 5-26, 1986.

SNOWLING, M.; HULME, C. (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143 - 162, dez. 2002.

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

SOUZA, J. Aspectos da leitura na era digital: como as novas tecnologias podem afetar nossa capacidade de compreender textos. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SOUZA, L. B.; GABRIEL, R. Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 57, p. 47-63, jul./dez. 2009.

SOUZA, R. R. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 105-123.

STADTLOBER, M. G. A.; PESCE, L. Letramento digital nos cursos de letras das universidades públicas paranaenses: desafios da cibercultura na formação docente em rede. **Olhares**, Guarulhos, v. 9, n. 2, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11284/8659>. Acesso em: 28 set 2022.

STANOVICH, K. E. Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. **Research Quarterly**, n. 21, p. 306-407, 1986. Disponível em: https://www.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich_1986_.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Tradução Roberto Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

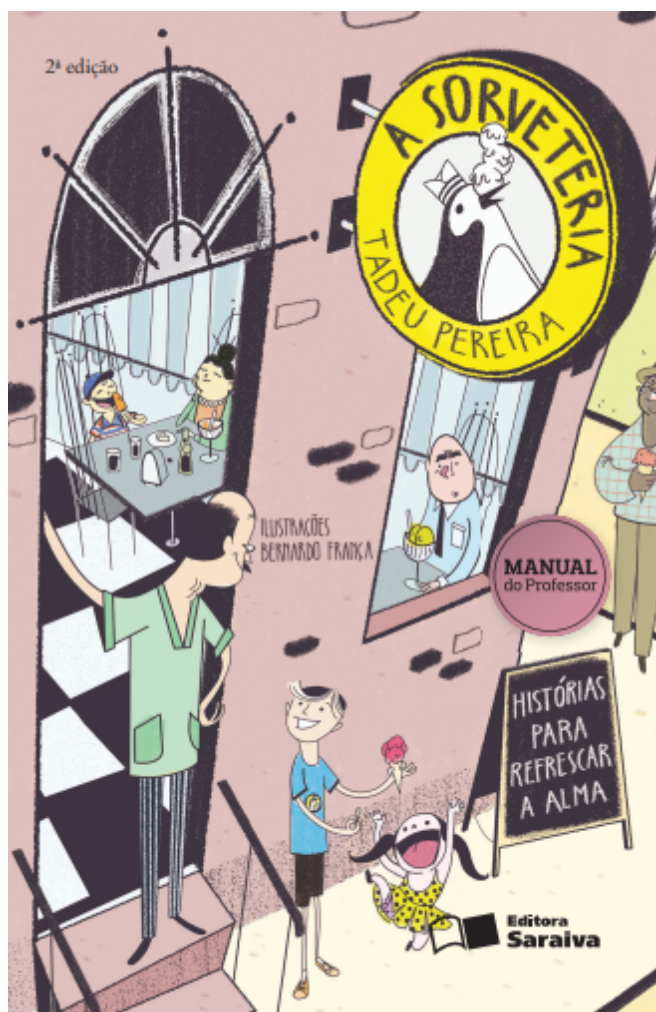
TIKTOK. *In*: WIKEPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2022]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/TikTok>. Acesso em: 3 nov. 2022.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VERHOEVEN, L.; PERFETTI, C. A. Introduction to this special issue: vocabulary growthy and reading skill. **Scientific studies of reading**, v. 15, n. 1, p. 1-7, jan. 2011. DOI 10.1080/10888438.2011.536124. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254311803_Introduction_to_this_Special_Issue_Vocabulary_Growth_and_Reading_Skill. Acesso em: 3 out. 2022.

VILLALVA, A.; PINTO, C. Complexidade morfológica e custos de processamento lexical. **Alfa Revista Linguística**, São José do Rio Preto, v. 62, n. 1, p. 151-172, mar./jan. 2018.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

ANEXO A – APRESENTAÇÃO DAS OBRAS AOS ALUNOS**Livro: A sorveteria: histórias para refrescar a alma**

Na pequena cidade de Ipê D'Oeste, a Sorveteria Pinguim é palco de paixões, revelações, reencontros. Ah, se aquele balcão em forma de U falasse... Seria o primeiro balcão de sorveteria contador de histórias do mundo. E que histórias: comoventes, engraçadas, intrigantes... Por trás de todas elas, a figura amiga de seu Atilio, que não faz apenas sorvetes: faz remédios para a alma.



Livro: Dani das nuvens



Dani tem 12 anos e está descobrindo muitas coisas sobre ele mesmo e sobre o mundo à sua volta.

Na rotina da vida em casa, com a mãe e o irmão mais velho; na escola, com os amigos; e também nas aulas de hipismo que o ajudam no tratamento do transtorno de déficit de atenção (TDA), o tempo passa e surgem novos interesses...

Agora, Dani quer descobrir se gosta mesmo de Esther ou se, na verdade, está apaixonado por Telma, a amiga com quem compartilha leituras de romances e poemas e com quem troca ideias sobre a vida.





Remédios para a alma

A população de Ipê D'Oeste costumava dizer que a cidade ficava entre as costas de Deus e o colo da Virgem.

Para quem nunca vadiou por aquelas bandas poder compreender melhor, as costas de Deus eram o fim da serra do Agrião, que começava lá bem longe, para os lados das terras roxas onde os italianos plantavam uva, azeitona e tomate-caqui. Já o colo da Virgem nada mais era do que o início do vale das Hortênsias, sempre infestado de ecologistas e observadores branquelos correndo atrás de pássaros, borboletas e insetos raros.

Pois bem no meio dessas duas graças da natureza erguia-se Ipê D'Oeste, que ganhou esse nome por causa do hábito que os antigos moradores do lugar tinham de colocar cadeiras sob o grande ipê-amarelo da praça da estação para ali poderem curtir melhor o pôr do sol na lagoa Mansa.

Porém, mais que os encantos do vale, a paisagem da serra e o pôr do sol na lagoa, o que contribuiu de verdade para tornar a cidade nacionalmente conhecida foram os sorvetes da Pinguim, que ficava no cruzamento da rua da Árvore com a rua do Ginásio.

A sorveteria funcionava em um prédio de tijolos aparentes, com dois janelões na frente que se abriam para dentro. No toldo azul, ao lado do nome pintado de branco – Sorveteria Pinguim –, havia um pinguim equilibrando bolas de sorvete no nariz.

Era ali que seu Atilio e o neto, Quico, faziam a felicidade de moradores e visitantes.

— Não sei o que é... tenho andado meio jururu, caidão...

— Ah, pois manda ver um sorvete de tangerina com calda de cereja! É tomar e sair feliz como um bezerro amamentado!

Sim, os moradores de Ipê estavam cansados de saber...

Desânimo? Melancolia? Frustração? = Sorvete de tangerina com calda de cereja.

Primeira página livro Dani das nuvens

1

É que, às vezes, o que
foi fica sendo



É que, e foi isso o que eu aprendi, tem coisas que passam feito fogo tolo, brilham e apagam muito rápido, mas. Tem coisas que ficam na vida da gente pra sempre, como magia que se renova a cada nova lembrança. É assim ó:

o que foi fica sendo de novo, só que dentro da gente. É assim com o meu pai.

Eu sei, também é verdade que tem coisa que passa e fica doendo, doendo como ferida sem casca, carne viva mesmo! Mas não é disso que quero falar. É daquilo.