

O ensino de estratégias de leitura mediado por recursos educacionais digitais

Teaching reading strategies mediated by digital educational resources

Aline Diesel

Mestre em Ensino pela Univates.
Professora da rede particular de ensino. Rio Grande do Sul – RS – Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0942-3005>
aline.diesel@hotmail.com

Silvana Neumann Martins

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Univates). Rio Grande do Sul – RS – Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1944-3760>
smartins@hotmail.com

Márcia Jussara Hepp Rehfeldt

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Univates).
Rio Grande do Sul – RS – Brasil
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0007-8639>
mrehfeldt@univates.br

Resumo: Este trabalho, de abordagem qualitativa, seguindo pressupostos da pesquisa-ação, teve como objetivo verificar as contribuições do ensino de estratégias de compreensão leitora mediado por recursos educacionais digitais. O aporte teórico é baseado na abordagem de estratégia de leitura preconizada por Solé (1998). A pesquisa foi desenvolvida numa escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Marques de Souza/RS. Os sujeitos são os professores de Língua Portuguesa e os alunos de 5º e 8º ano da referida escola. Como instrumento de coleta de dados, fez-se uso do diário de campo da pesquisadora, que desenvolveu as atividades, e das professoras titulares da turma. A partir da prática desenvolvida, pôde-se evidenciar que a metodologia ativa *peer instruction* favorece significativamente o aprimoramento das estratégias de leitura dos alunos, especialmente a estratégia da inferência.

Palavras-chave: Estratégias de compreensão leitora. Recursos educacionais digitais. Metodologias ativas de ensino. *Peer instruction*.

Abstract: This paper concerns a qualitative approach and follows research-action presuppositions with the purpose of verifying the contributions from teaching reading comprehension strategies mediated by digital educational resources. The theoretical foundation is based on the reading strategy approach advocated by Solé (1998). The research was developed at a Municipal Elementary Education Public School in Marques de Souza/RS. The subjects are Portuguese Language teachers and students from the 5th and 8th year at the mentioned school. As the data collection instrument, the researcher's field log who developed the activities and the actual class teachers. From the developed practice, it became evident that the Peer Instruction methodology significantly favors the enhancement of students' reading strategies, especially the inferring strategy.

Keywords: Teaching comprehension strategies. Digital educational resources. Active teaching methodologies. *Peer instruction*.



Introdução

Índices oficiais brasileiros, acerca do desempenho em leitura dos estudantes, demonstram que essa habilidade não corresponde aos índices desejados. Os resultados da Prova Brasil¹ de 2013 revelam que, numa escala de proficiência que considera os níveis 1 a 9 (sendo que o nível 1 envolve habilidades mais simples, e o nível 9 envolve habilidades mais sofisticadas), esses estudantes enquadram-se no nível 2 (BRASIL, 2013). Tais resultados mostram que muito ainda se tem a pesquisar, a refletir e a debater em relação à Língua Portuguesa nas escolas, de modo que as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa área auxiliem os estudantes a aprimorarem sua competência leitora e, conseqüentemente, a evoluírem nos índices apresentados anteriormente.

Geralmente, nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, o professor entende que está ensinando a ler pelo simples fato de oportunizar ao aluno decodificar e propor perguntas em que as informações explícitas e implícitas devem ser apresentadas. Para Solé (1998), tais procedimentos não ensinam a compreender, mas é preciso realizar intervenções que ensinem os alunos a desenvolver estratégias de leitura, como ativação do conhecimento prévio, estabelecimento de objetivos de leitura, previsão, inferências, resumo, síntese, entre outras.

Além disso, na disciplina de Língua Portuguesa, ainda é muito comum o ensino de classes e em normas gramaticais desprovidas do texto. Nesse sentido, concorda-se com Porto (2011), o qual entende que a leitura precisa ser um objeto de aprendizagem e não somente um objeto de ensino.

Entende-se, nesse contexto, que seguir uma abordagem pedagógica pautada em metodologias ativas de ensino pode contribuir no ensino da leitura, pois pressupõem o envolvimento ativo dos alunos no aprendizado da compreensão leitora, tornando-os leitores proficientes e ativos. Os recursos educacionais digitais, vistos sob o ponto de vista das metodologias ativas de ensino, também podem favorecer esse processo de construção de um leitor ativo, pois possibilitam uma postura ativa e autônoma dos estudantes, conforme já demonstrado em estudos anteriores (DIESEL et al., 2015). Permitem uma infinidade de possibilidades com a leitura e a escrita, por meio de *softwares* e aplicativos interativos.

Diante dessas considerações, surgem os seguintes questionamentos: Como melhorar a competência leitora dos alunos? Como direcionar as práticas pedagógicas dos professores da disciplina de Língua Portuguesa para formarem leitores ativos, que tenham as mínimas condições de interagirem com as mais diversas possibilidades de leitura?

No intuito de responder a estes questionamentos, surge o presente estudo, que busca verificar as contribuições do ensino de estratégias de compreensão leitora mediado por recursos educacionais digitais. O trabalho empírico foi desenvolvido com estudantes e professores de Língua Portuguesa de 5º e 8º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Marques de Souza/RS.

1 Estratégias de leitura

Aprimorar as habilidades de leitura diferencia as pessoas na hierarquia de valores da sociedade atual, isto é, o valor da leitura na vida das pessoas é condição para exercer a cidadania e para a inclusão social (SACRISTÁN, 2008). “A leitura é uma prática que reflete e determina uma forma de adquirir e de se relacionar com a experiência dos outros, que,

na realidade, é o que nos torna verdadeiramente humanos. Somos o que lemos e como lemos” (SACRISTÁN, 2008, p. 95).

Forneck et al. (2015) coadunam com essas reflexões e ressaltam que cabe à escola a tarefa de formar leitores competentes, estimulando a autonomia e o desenvolvimento consciente de estratégias de compreensão leitora. A partir disso, o leitor poderá escolher a estratégia que melhor se aplica às situações de leitura de diversos gêneros textuais com os quais terá de lidar.

É nessa linha que se propõe o trabalho com as estratégias de leitura. Estratégias de leitura são habilidades usadas pelo leitor para compreender; são procedimentos ou atividades, variadas conforme a complexidade do texto, que facilitam a aquisição de informações (ALVES, 2008).

Kleiman (2002) entende que as estratégias de leitura são operações regulares utilizadas pelo leitor para abordar o texto. Valendo-se das próprias palavras da autora, tais operações regulares contribuem para a compreensão do texto, levando o leitor a inferir informações que dependem:

[...] de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2002, p. 49).

Assim, com base na autora, pode-se delimitar o papel das estratégias no ensino da leitura como um conjunto de ações executadas pelo leitor ao longo do processo de leitura.

De acordo com Solé (1998), a escola precisa ensinar as estratégias de leitura e classifica-as em três grupos: estratégias antes da leitura, durante a leitura e após a leitura (QUADRO 1).

Estratégias antes da leitura	Estratégias durante a leitura	Estratégias após a leitura
a) Motivação b) Definição de um objetivo de leitura c) Ativação de conhecimentos prévios d) Previsões sobre o texto	a) Fluência na leitura b) Autorregulação c) Autoavaliação d) Inferência e) Predição	a) Identificação da ideia principal b) Sumarização

Quadro 1: Estratégias de leitura

Fonte: Autoras, a partir de Solé (1998).

Diante disso, ratifica-se a necessidade de possibilitar ao aluno que desenvolva habilidades de compreender plenamente o texto, para que, a partir disso, tenha condições de posicionar-se acerca deste (RIOLFI et al., 2010). Para tanto, propõe-se a interface entre o ensino da compreensão leitora e as metodologias ativas.

2 Metodologias ativas de ensino e os recursos educacionais digitais

A fim de apresentar o que se entende por uma abordagem pautada em metodologias ativas de ensino, apresenta-se a figura a seguir (Figura 1), que sintetiza seus pontos basilares.

Como mostra a imagem, uma prática pedagógica pautada em metodologias ativas de ensino prevê a postura ativa e autônoma do aluno, a reflexão da realidade, a interação,



Figura 1: Pontos basilares das metodologias ativas de ensino

Fonte: Diesel, Marchesan e Martins (2016, p. 156).

o trabalho em grupo, a problematização, a constante inovação da sala de aula. Embora os alunos estejam no centro do processo de aprendizagem, a professora tem um papel fundamental na mediação desse processo. Sendo assim, com base nos pontos basilares apresentados na figura anterior, entende-se que metodologias ativas vão além de simples técnicas, são uma abordagem teórica que direciona o docente a planejar estratégias didáticas que privilegiam a centralidade do aluno na aprendizagem.

Cabe esclarecer que as técnicas de ensino se restringem a procedimentos pré-definidos a serem seguidos pelo professor, sem levar em consideração as especificidades dos alunos. As metodologias ativas de ensino, por sua vez, extrapolam essa perspectiva, por exercitarem a autonomia, a reflexão, a problematização da realidade e o trabalho em equipe.

Sob essa ótica, as tecnologias digitais podem trazer contribuições significativas para os processos de ensino e aprendizagem, pois permitem a amplificação do espaço da sala de aula para uma extensão ilimitada. Para Moran (2015), a educação formal deve acontecer de forma híbrida, ou seja, misturando o espaço físico da sala de aula com os múltiplos espaços do cotidiano, inclusive os digitais.

Dentro do que importa aqui, pode-se pensar que as contribuições dos recursos digitais na área educacional se direcionam às variedades de recursos hoje disponíveis tanto pelo computador, pelo *tablet*, ou telefones celulares com aplicativos especializados. De acordo com Martins et al. (2015), uma possibilidade é a interação instantânea entre os sujeitos, por meio de mensagens de correio eletrônico (*e-mail*), *chats* de bate-papo nas redes sociais, *skype* e *whatsapp*.

Há diversos pontos convergentes entre as metodologias ativas de ensino e os recursos educacionais digitais. Ambas trabalham com a interação do aluno, seja com outros colegas, com o professor, ou numa interação virtual, contribuindo para a edificação de uma postura ativa e autônoma no aluno, não só em sala de aula, como também na sociedade. Essas abordagens têm como foco principal a efetivação da aprendizagem significativa, que levam em conta o conhecimento prévio do sujeito, a partir do qual os novos saberes são ancorados, conforme prevê Ausubel (2003).

Entretanto, percebe-se também um caráter mais abrangente das metodologias ativas de ensino em relação aos recursos digitais. Ao passo que estas últimas precisam necessariamente do apoio de algum recurso tecnológico, seja digital ou não digital, aquelas podem ser adotadas com ou sem material de apoio.

Além disso, considera-se que, ao interagir com recursos educacionais digitais, o estudante é o sujeito principal do seu aprendizado, o que constitui a interface com as metodologias ativas (DIESEL et al., 2015). Em síntese, o que se pretende ao associar os recursos educacionais digitais a esta proposta é que, levando em conta suas características de promoção da autonomia do estudante e de interatividade, podem ser consideradas metodologias ativas de ensino, contribuindo na formação de leitores ativos e independentes.

Nessa perspectiva, Forneck et al. (2015) consideram que os objetos digitais podem ser um recurso didático que permite aos alunos interagir para construir e ampliar seus conhecimentos em diversas áreas, inclusive no que se refere à compreensão leitora, aspecto que dá seguimento ao estudo que aqui se apresenta. Assim, assume-se que metodologias ativas de ensino podem contribuir para o aprimoramento da compreensão leitora.

3 Procedimentos metodológicos

Tendo em vista o objetivo proposto, este estudo configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, aproximando-se de pressupostos da pesquisa-ação, que se caracteriza pela intervenção tanto do pesquisador quanto dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a fim de resolver um problema coletivo (THIOLLENT, 2004).

O locus desta pesquisa é uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Marques de Souza/RS. Os sujeitos são as duas professoras de Língua Portuguesa e os alunos de 5º e 8º ano da referida escola. Foram, ao todo, 55 alunos: 14 do 5º ano A, 14 do 5º ano B, 13 do 8º ano A e 14 do 8º ano B. Ressalta-se que os professores e os responsáveis pelos alunos autorizaram a participação na pesquisa mediante o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para manter o anonimato dos sujeitos envolvidos neste estudo, seus nomes foram preservados. Assim, os alunos do 5º ano foram nomeados por A5-1, A5-2 e assim sucessivamente, e os alunos do 8º ano foram nomeados por A8-1, A8-2 e assim sucessivamente.

Para a realização deste estudo, foram aplicadas atividades do acervo didático elaborado no âmbito da dissertação de mestrado. Serão analisadas as atividades e interações que envolveram recursos educacionais digitais, especificamente as que foram desenvolvidas por meio da metodologia ativa *peer instruction*. Assim, como instrumento de coleta de dados, fez-se uso do diário de campo da pesquisadora, que aplicou as atividades, e das professoras titulares das turmas, as quais acompanharam a aplicação. As atividades do *peer instruction* foram aplicadas com o apoio do aplicativo socrative². Esse recurso permite a geração de relatórios das interações dos alunos, a partir dos quais foram feitas as análises dos dados.

4 Discussão dos dados coletados

O *peer instruction* é uma dinâmica que tem como propósito “promover a aprendizagem dos conceitos fundamentais dos conteúdos em estudo, através da interação entre

os estudantes” (ARAÚJO; MAZUR, 2013, p. 367). São lançadas perguntas aos alunos, pelo professor, de acordo com o conteúdo trabalho. Num primeiro momento os alunos as respondem individualmente e, após, discutem com os colegas. Em razão dessa interação é que a atividade se constitui uma metodologia ativa de ensino.

Primeiramente, apresentam-se as implicações do trabalho realizado com as turmas do 5º ano. Os alunos deveriam, inicialmente, ler e resolver a questão individualmente, digitando sua resposta e, numa segunda etapa, a questão devia ser novamente liberada para que os alunos, em pequenos grupos, discutissem-na e chegassem a uma resposta em comum acordo. Contudo, muitos computadores não estavam funcionando e, por conta disso, não havia um computador para cada aluno. Dessa forma, alguns fizeram já a primeira etapa, em dupla, e a segunda etapa foi feita em grupo, para aumentar a discussão.

A Figura 2 apresenta o conteúdo da primeira questão disponibilizada no aplicativo *socrative*:

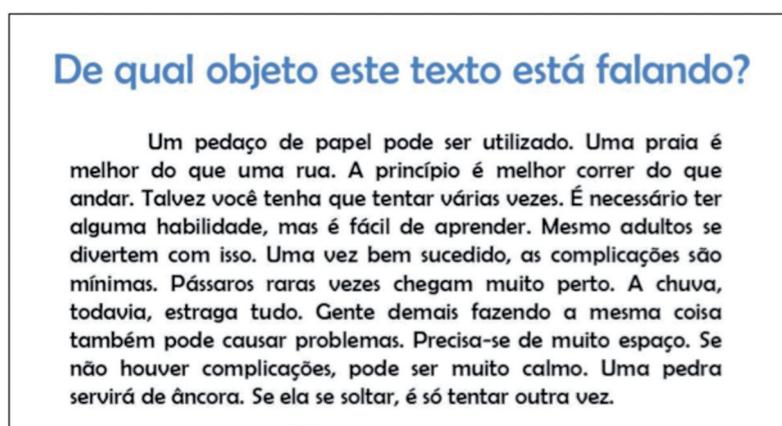


Figura 2: Texto norteador da Dinâmica *Peer Instruction* no *Socrative*
Fonte: Autoras, 2018.

Após a realização da primeira atividade, a pesquisadora teve acesso às respostas dos alunos e mencionou que nenhum deles havia chegado à resposta correta. Isso gerou uma expectativa e os motivou a relerem o texto e a fazerem as associações para que descobrissem o objeto sobre o qual o texto tratava. Antes de iniciar a segunda etapa, o texto foi lido pela pesquisadora, e durante a leitura, foram sendo feitos questionamentos para auxiliar os alunos a produzir inferências. A cada frase era feita uma pergunta que provocasse os estudantes a pensar. Então, a pergunta foi liberada novamente no sistema e disponibilizada aos alunos, para que, após discutirem suas hipóteses com os colegas ao lado, lançassem sua resposta. A seguir, apresenta-se o Quadro 2, que contém as respostas apontadas pelos alunos na primeira e segunda etapas dessa dinâmica:

Ao analisar este quadro, são possíveis algumas constatações. Em primeiro lugar, evidenciou-se que os alunos do 5º ano A, na primeira etapa da atividade, elencaram quatro hipóteses diferentes, sendo que, dos nove registros, LIVRO foi mencionada seis vezes. A partir disso, acredita-se que pode ter acontecido de um aluno mencionar sua hipótese em voz alta, sendo ouvida pelos colegas. Já o 5º ano B elencou cinco hipóteses na primeira etapa. Assim, pode-se perceber que a turma B apontou uma variedade maior de hipóteses, o que é visto como positivo, pois conseguiram realizar as inferências necessárias e chegaram à resposta correta mais rapidamente. Com isso, pode-se considerar

Aluno	1ª etapa (individual)	2ª etapa (após discussão com colegas)
5º ano A		
A5-1	Livro	Professor
A5-2	Livro	Livro
A5-3	Livro	Livro
A5-4	Objeto	Objeto
A5-7 e A5-12	Livros	Folhas
A5-8	Livro	Caderno
A5-10	Livro	Professor
A5-13	Árvore	Navio
A5-14	Papel	Enchente
5º ano B		
A5-15 e A5-17	Pedra	Pipa
A5-16 e A5-21	Vida	Pipa
A5-18 e A5-26 e A5-28	Caderno	Lápis
A5-19 e A5-23	Quadra	Pipa
A5-20 e A5-25	Âncora	Pipa
A5-24 e A5-27	Âncora	Leitura

Quadro 2: Respostas dos alunos do 5º ano na atividade *Peer Instruction*

Fonte: Das autoras, 2018.

que os alunos dessa turma tiveram um melhor rendimento em relação à habilidade de compreensão dos alunos do 5º ano A.

Em relação ao 5º ano A, foi necessário que a pesquisadora lesse o texto novamente, até que um aluno mencionou “pipa”. Então, a pesquisadora leu novamente o texto, remetendo a ideia de pipa, para confirmar ou refutar, junto aos alunos, a hipótese levantada.

Não obstante que todas as outras atividades apresentadas até agora remetam às metodologias ativas de ensino, especialmente por seguirem estratégias que promovem a postura ativa e centralizadora na figura do aluno, destaca-se o viés ativo desta última atividade.

No *Peer Instruction* do 8º ano, foi utilizada uma nota jornalística como texto motivador (Figura 3):

Retrato falado

Com aparência séria na Comissão do Impeachment, Janáina Paschoal, advogada de acusação de Dilma Russeff, coleciona histórias _____. Até hoje ela costuma ser confundida com a atriz global Vanessa Gerbelli. Além da semelhança física, as duas têm a mesma idade. Michel Temer é presidente em exercício. Uma vez assediada por fãs de _____ na rua, a jurista chegou a se negar a dar autógrafos. Preferiu fazer a atriz passar por esnobe a ser acusada de ter cometido falsidade ideológica.

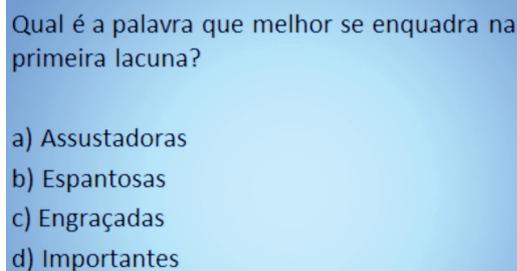
Figura 3: Texto norteador da atividade *Peer Instruction*

Fonte: Revista Isto É, 2016 (adaptado).

O texto não foi lido em conjunto com os alunos. Cada um teve que realizar uma leitura autônoma, individual. Tal fato harmoniza-se com o entendimento de que, aos poucos, devem ser criadas situações para que os alunos se tornem autônomos em relação às estratégias a serem ativadas para haver a compreensão textual (SOLE, 1998; GIROTTI; SOUZA, 2010).

Kleiman (2002) também considera relevante a interferência do professor mediante questionamentos. Contudo, o professor deverá ser capaz de julgar se os alunos são capazes de produzir a inferência sozinhos, ou se é necessário interferir. Em razão disso, após alguns momentos, ao perceber que alguns alunos sentiam-se inseguros diante da compreensão, foram feitos questionamentos orais para ativar conhecimentos prévios.

Não foi seguida exatamente a mesma sequência de atividades nas duas turmas. Dessa forma, apresenta-se primeiro o trabalho com os alunos do 8º ano A. O primeiro questionamento em relação ao texto provocava os alunos a refletirem sobre a primeira lacuna, exercitando, mais uma vez a produção de inferências. A Figura 4 apresenta a questão visualizada pelos alunos:



Qual é a palavra que melhor se enquadra na primeira lacuna?

- a) Assustadoras
- b) Espantosas
- c) Engraçadas
- d) Importantes

Figura 4: Primeiro questionamento da atividade *Peer Instruction*

Fonte: Autoras, 2018.

Após os alunos lerem a ordem e as alternativas (o que, mais uma vez, foi feito por eles, individualmente, e não com a mediação da pesquisadora), eles registraram suas respostas. O Quadro 3 evidencia o desempenho dos alunos em relação à primeira etapa da atividade, em que o estudante analisava a questão individualmente. Cabe mencionar que, em função do número de computadores em funcionamento, alguns alunos sentaram-se em duplas já na primeira etapa da atividade.

A maioria dos alunos assinalou a opção D, avaliando que a advogada Janaina Paschoal seleciona histórias “importantes”. Ao assinalarem essa opção, os alunos provavelmente desconsideraram as informações constantes na sequência do texto, em que é relatada uma situação de confusão de identidade. Um aluno assinalou a opção A e um assinalou a opção B, referindo-se, respectivamente, a situações assustadoras e espantosas. Nessa turma, apenas uma dupla de alunos considerou “engraçadas” (opção C) como a resposta correta.

Um aluno questionou o sentido da expressão “falsidade ideológica”, na última frase. Ao provocar a reflexão acerca do sentido desse termo, os alunos compreenderam que a palavra correta da lacuna seria “engraçadas”. Em razão disso, não foi necessário liberar a questão novamente para provocar a discussão em pares.

Em relação à turma 8º ano B, foram consideradas corretas as alternativas, conforme indicado no Quadro 4, na primeira etapa da atividade.

Aluno	Resposta lançada no socrative
A8-1	D
A8-2	A
A8-4	D
A8-5	D
A8-6 e A8-8	B
A8-7 e A8-9	C
A8-10 e A8-13	D
A8-11	D
A8-12	D

Quadro 3: Resultados da primeira etapa da turma 8º ano A – primeira questão

Fonte: Autoras, 2018.

Aluno	Resposta lançada no socrative
A8-15	C
A8-16 e A8-23	D
A8-17	D
A8-20	D
A8-22 e A8-27	D
A8-26	D
A8-19 e A8-24	C

Quadro 4: Resultados da primeira etapa da turma 8º ano B

Fonte: Autoras, 2018.

Nessa turma, dois acertaram a resposta: A8-15 e a dupla A8-19 e A8-24. Assim como na turma anterior, a maioria assinalou a resposta D, que se refere ao termo “importante”. Com isso, evidencia-se que os alunos não atentaram para o aspecto global do texto.

Já na segunda etapa, realizada em duplas, após os questionamentos da mediadora e após a discussão com o colega, chegou-se ao seguinte gabarito (Quadro 5):

Aluno	Resposta lançada no socrative
A8-15 e A8-18	C
A8-16 e A8-23	C
A8-17	A
A8-19 e A8-24	C
A8-20	C
A8-22 e A8-27	C
A8-14 e A8-26	C

Quadro 5: Resultados da segunda etapa da turma 8º ano B

Fonte: Autoras, 2018.

O quadro evidencia que, após os questionamentos e a discussão com o colega, a maioria compreendeu a globalidade de texto necessária para inferir o termo substituído pela lacuna. Apenas um aluno, que trabalhou individualmente, embora lançando outra resposta em relação à primeira etapa, não conseguiu chegar à resposta. Ainda assim, considera-se que o processo de reflexão lhe foi significativo.

A segunda questão está representada na Figura 5. Os alunos tinham que inferir a palavra substituída pela segunda lacuna. Para tanto, era necessário perceberem algumas pistas, tais como: por conta da semelhança física entre as duas, Janaína é confundida com a atriz Vanessa, da Rede Globo, que trabalha em novelas. Essa atriz, por ser uma artista, é assediada por fãs que querem autógrafos.

Releia o texto e tente inferir a palavra que melhor se enquadra na segunda lacuna?

Figura 5: Primeiro questionamento da atividade *Peer Instruction*

Fonte: Autoras, 2018.

Desta vez, não foram apresentadas alternativas aos alunos. Em relação à turma do 8º ano A, teve-se o seguinte resultado (Quadro 6):

Aluno	Resposta lançada no socrative
A8-1	Vanessa
A8-2	Vanessa
A8-4	Vanessa
A8-5	Vanessa
A8-7 e A8-9	Dilma
A8-10 e A8-13	Vanessa
A8-12	Janaína

Quadro 6: Resultados da 1ª etapa da turma 8º ano A (individual)

Fonte: Autoras, 2018.

Na primeira etapa, em que os alunos tentaram resolver a lacuna individualmente, a maioria escreveu “Vanessa”, referindo-se à atriz global. Embora esta não seja a resposta correta, que seria “novela”, entende-se que os alunos transitavam no campo semântico da palavra correta. Uma dupla escreveu “Dilma”, considerando a frase anterior do texto, e um aluno escreveu “Janaína”. Esse aluno não conseguiu identificar a que termo referia-se “a jurista”.

Antes de seguir para a segunda etapa, aberta para discussão com os colegas, foram feitos questionamentos orais, pela pesquisadora, no intuito de instigar os alunos a identificarem pistas do próprio texto. Nessa etapa, os alunos registraram as seguintes respostas (Quadro 7):

Aluno	Resposta lançada no socrative
A8-1 e A8-5	Vanessa
A8-2 e A8-4	Novela
A8-6 e A8-8	Janaína
A8-11	Dilma
A8-10 e A8-13	Michel

Quadro 7: Resultados da 2ª etapa da turma 8º ano A (dupla)

Fonte: Autoras, 2018.

Ainda que apenas uma dupla tenha chegado à resposta correta, “novela”, acredita-se que o processo de reflexão e de discutir com o colega foi fundamental para que, juntos, relesem trechos do texto, identificassem pistas, levantassem e avaliassem hipóteses.

A última atividade foi a representada na Figura 6. Nessa etapa, os alunos tinham que reconhecer a frase que não faz parte do texto original. Nesse caso, tinham que levar em consideração o título “Retrato falado”. Assim, apesar de o texto tratar de sujeitos vinculados à política, como é o caso da advogada Janaína, que faz a acusação no processo do *impeachment* de Dilma Rousseff, o tema central do texto é a semelhança física da jurista com a atriz global. Todas as orações do texto levam a esse ponto, a exceção de “Michel Temer é o presidente em exercício”.

Foi introduzida, no texto, uma frase que está em desacordo com o conteúdo desenvolvido pelo autor. Ou seja, foi introduzida uma frase que não faz parte do texto original. Descubra essa frase e escreva-a abaixo.

Figura 6: Último questionamento da atividade *Peer Instruction*.

Fonte: Autoras, 2018.

A partir desse questionamento, foram registradas as respostas dos Quadros 8 e 9:

Aluno	Resposta lançada no socrative
A8-1	Michel Temer é presidente...
A8-2	Michel Temer é presidente...
A8-4	Michel Temer é presidente...
A8-5	Michel Temer é presidente...
A8-6 e A8-8	Michel Temer é presidente...
A8-7 e A8-9	Michel Temer é presidente...
A8-10 e A8-13	Michel Temer é presidente...
A8-11	Com aparência séria na Comissão....
A8-12	Preferiu fazer a atriz passar por esnobe....

Quadro 8: Respostas lançadas pela turma 8º A

Fonte: Autoras, 2018.

Aluno	Resposta lançada no socrative
A8-26	Preferiu fazer a atriz passar por esnobe....
A8-15 e A8-18	Michel Temer é presidente...
A8-16 e A8-23	Michel Temer é presidente...
A8-17	Michel Temer é presidente...
A8-20	Michel Temer é presidente...
A8-22 e A8-27	Michel Temer é presidente...
A8-19 e A8-24	Preferiu fazer a atriz passar por esnobe....

Quadro 9: Respostas lançadas pela turma 8º B

Fonte: Autoras, 2018.

A maioria dos alunos de ambas as turmas conseguiu identificar a frase incoerente, pois a essa altura o texto já fora lido e relido diversas vezes. Ainda assim, entende-se que foi uma atividade necessária para que os alunos tomassem consciência dessa incoerência textual.

Tal como referido anteriormente, ao analisar as implicações dessa atividade desenvolvida no 5º ano, destaca-se para o seu viés ativo, por englobar todos os elementos relativos às metodologias ativas de ensino.

Considerações finais

Este estudo trabalhou com a hipótese de que recursos educacionais digitais podem contribuir para o ensino de estratégias de compreensão leitora. Defendeu-se a tese de que o uso de metodologias ativas de ensino, categoria na qual se enquadram os recursos educacionais digitais, pode contribuir para o ensino de estratégias de leitura.

Em relação aos recursos educacionais digitais, percebeu-se que a inserção das tecnologias na sala de aula na Educação Básica ainda sofre uma resistência muito forte por parte dos professores. Embora a temática das tecnologias digitais surja a todo instante quando se fala em avanços nos processos de ensino e de aprendizagem, muito ainda se tem a avançar nessa área. O que falta fazer para que as práticas pedagógicas sejam apoiadas no uso das tecnologias na Educação Básica?

A partir da prática desenvolvida, pôde-se evidenciar que a metodologia ativa *peer instruction* favorece significativamente o aprimoramento das estratégias de leitura dos alunos, especialmente a estratégia da inferenciação. Considera-se que tal contribuição se deva ao fato de a metodologia provocar uma postura ativa e protagonista do aluno frente à leitura, por meio da reflexão individual, seguida da discussão grupal. Nesta última etapa, os próprios alunos têm a possibilidade de aprender uns com os outros.

A fim de confirmar a consistência dessas informações, propõe-se, como possibilidade de continuação desta pesquisa, que essas estratégias sejam reaplicadas com turmas do mesmo nível de ensino, contudo, sem o uso das tecnologias. Desse modo, será possível mencionar a eficácia empírica da metodologia.

Convém referir, ainda, tal como mencionado ao longo deste trabalho, que essa abordagem pode contribuir para a constituição de sujeitos críticos e atuantes na sociedade, já que a capacidade de leitura entre a população é um elemento que, na atual hierarquia

de valores da sociedade, distingue notoriamente as pessoas. A consequência da desqualificação dos indivíduos em relação à habilidade de leitura é a exclusão de boa parte dos jovens de participar ativamente da sociedade, comprometendo, assim, seu desempenho frente às demandas do mundo do trabalho e da participação cidadã.

Vislumbra-se, assim, contribuir para a ampliação dos conhecimentos acerca do ensino de estratégias de leitura por meio de metodologias ativas de ensino. Ademais, este estudo oferece subsídios para os professores de Língua Portuguesa aprimorarem sua prática pedagógica e contribui para a formação de leitores ativos.

Notas

- 1 A prova Brasil é uma avaliação realizada em âmbito nacional, que avalia a capacidade de leitura e de resolução de problemas de estudantes de 5º e 9º anos.
- 2 Disponível em: <www.socrative.com>.

Referências

- ALVES, E. V. D. *Estratégias de leitura e a (re)significação de uma prática de leitura*. 2008. 110 f. Mestrado em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ARAÚJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 30, n. 2, p. 362-384, ago. 2013.
- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Rio de Janeiro: Plátano Editora, 2003.
- BRASIL. PROVA BRASIL – *Boletim de Desempenho da escola*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2013.
- DIESEL, A.; MARCHESAN, M.; MARTINS, S. N. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. *Revista Signos*, Lajeado, ano 37, n. 1, 2016.
- DIESEL, A.; MARTINS, S. N.; FORNECK, K. L.; SILVA, J. S.; STROHCHOEN, A. A. G. Impacto de jogos digitais no desenvolvimento da compreensão leitora em alunos de 8º ano do Ensino Fundamental. In: *XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*. Curitiba-PR: Editora PUCPR, 2015. p. 38702-38708.
- FORNECK, K. et al. *Um click na leitura: objetos virtuais de compreensão textual*. Lajeado: Ed. da Univates, 2015, e-book. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/115/pdf_115.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.
- GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana Maria da C. S. et al. *Ler e Compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.
- KLEIMANN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: UNICAMP, 2002.
- MARTINS, S. N.; DIESEL, A.; SCHUCK, R. J.; RIBEIRO, I. W. Influência das tecnologias digitais de informação e comunicação nas orientações de trabalhos de conclusão em programas de pós-graduação em ensino. *Tecnologia Educacional*, n. 210, p. 75-85, jul./set. 2015.
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran>. Acesso em: 27 ago. 2015.

PORTO, C. C. R. F. *Práticas de Ensino de Compreensão de Leitura e Conhecimentos de Alunos do Último Ano do Ensino Fundamental I*. 2011. 220 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 01 jun. 2011.

REVISTA ISTO É. São Paulo, edição 2429, 24 de junho de 2016.

RIOLFI, C. et al. *Ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SACRISTÁN, J. G. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

recebido em 26 fev. 2018 / aprovado em 20 fev. 2019

Para referenciar este texto:

DIESEL, A.; MARTINS, S. N.; REHFELDT, M. J. H. O Ensino de estratégias de leitura mediado por recursos educacionais digitais. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 165-178. jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n31.8660>>.