

MULTILETRAMENTOS EM METODOLOGIA DE LEITURA POR MEIO DE FERRAMENTA DIGITAL: A LEITURA COLABORATIVA PLUGADA

MULTILITERACIES IN READING METHODOLOGY USING DIGITAL TOOLS: PLUGGED-IN COLLABORATIVE READING

Valquíria Domiciano Sebastião de Oliveira ¹

 0009-0009-2610-3896

Enviado em: 17/11/2024

Aceito em: 15/12/2024

RESUMO: Na era da informação, as várias práticas sociais digitais, das quais nos apropriamos com tanta naturalidade, destacam o caráter multissemiótico e multimidiático da linguagem contemporânea. Essas práticas estão presentes nas mais diversas ações da vida, seja para o lazer, para a comunicação, informação e educação. Faz-se, portanto, necessário estabelecer conexão entre o ambiente de aprendizagem formal, virtual ou físico, e as novas linguagens e configurações de aprendizado dos(as) estudantes. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta metodológica de leitura sob a perspectiva dos multiletramentos por meio de formulário *on-line* voltada para o aprendizado nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Para ilustrar a referida proposta, apresentamos uma atividade de leitura com a crônica *Grande Edgar*, de Luis Fernando Verissimo. O referencial teórico está embasado em Lankshear e Knobel (2006), Cope e Kalantzis (2009), entre outros estudiosos. Enquanto embasamento metodológico da proposta, os referenciais são a leitura colaborativa, conforme modelo proposto por Kátia Brakling (2012); o projeto de leitura de Razet (2014) e a versão digital da metodologia de leitura paulatina, denominada leitura colaborativa plugada, apresentada por Daniela Santos e Vera Cirino (2021).

PALAVRAS-CHAVE: leitura colaborativa plugada; multiletramentos; ensino.

ABSTRACT: In the information age, the various digital social practices, which we appropriate so naturally, highlight the multisemiotic and multimedia character of contemporary language. These practices are present in the most diverse actions in life, whether for leisure, communication, information and education. It is therefore necessary to establish a connection between the formal, virtual or physical learning environment, and the students' new languages and learning configurations. In this sense, this article aims to present a methodological proposal for reading from the perspective of multiliteracies through an online form aimed at teaching in the final grades of primary and secondary education. To illustrate this proposal, we present a reading activity with the chronicle *Grande Edgar*, by Luis

¹ Mestra em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. E-mail: vall-vall@hotmail.com.

Fernando Verissimo. The theoretical framework is based on Lankshear and Knobel (2006), Cope and Kalantzis (2009), among other scholars. As a methodological basis for the proposal, the references are collaborative reading, according to the model proposed by Kátia Brakling (2012); the reading project by Razet (2014) and the digital version of the gradual reading methodology, called plugged collaborative reading, presented by Daniela Santos and Vera Cirino (2021).

KEY WORDS: plugged collaborative reading ; multiliteracies ; teaching.

Introdução

A vasta propagação de tecnologias digitais está modificando a produção e a distribuição de informação, a comunicação, o comportamento humano, e, por óbvio, a educação. Nesse contexto, a escola está sempre buscando adequar-se às efêmeras demandas tecnológicas que podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Em especial, o ano de 2020 foi desafiador para educadores que, frente a uma pandemia² que impossibilitou aulas presenciais em várias partes do mundo, tiveram que reinventar suas metodologias, aprender a utilizar recursos e plataformas digitais para aproximar-se de seus/suas estudantes e entregar-lhes o mínimo exigido para avançar à série seguinte.

O ensino remoto tornou-se o formato emergencial de atendimento ao(à) estudante e o celular, aparelho tantas vezes repudiado por professores em sala de aula, ganhou *status* de material didático essencial para as aulas. Diante desse cenário, professores tiveram que aprender metodologias aplicadas ao ensino *online* ou adaptar às aulas remotas os procedimentos que já utilizavam nas práticas pedagógicas.

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), apesar de já estarem postas em nossa sociedade há décadas, ganharam ainda mais importância diante do contexto apresentado. Se havia professores que ainda não as utilizavam para planejamento e aplicação de suas aulas, provavelmente, após a pandemia da Covid-19, tornar-se-ão raros nas escolas brasileiras. Para além dos documentos oficiais que já orientam a integração das tecnologias digitais às aulas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta a cultura digital como uma das competências a ser trabalhada com os(as) estudantes da educação básica, a experiência de ter como únicos recursos de aula as plataformas e as ferramentas digitais provavelmente impulsionaram a utilização das tecnologias no trabalho docente.

² No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>>. Acessado em 10 de maio de 2020.

No entanto, faz-se importante ressaltar que, desde a popularização das TDIC, as ferramentas digitais já vêm sendo aliadas de muitos educadores. Para o(a) professor(a) de Línguas, dentre as várias alternativas de trabalho com recursos digitais, há a possibilidade de elaborar rotas de leitura estimulantes e interativas com linguagem multissemiótica para proporcionar, aos(às) estudantes, experiências de leitura diferenciadas e que visem a um propósito educacional. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta metodológica de leitura sob a perspectiva dos multiletramentos por meio de formulário *on-line* voltada ao aprendizado nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, tanto em contexto de aulas a distância quanto presenciais. Para ilustrar a referida proposta, é apresentada uma atividade de leitura com a crônica *Grande Edgar*, de Luis Fernando Verissimo. O referencial teórico, embasado em Lankshear e Knobel (2006), Cope e Kalantzis (2009), entre outros estudiosos, apresenta a concepção de letramentos e multiletramentos que fundamenta o objeto de estudo. Enquanto embasamento metodológico da proposta, os referenciais são a leitura colaborativa, conforme modelo elaborado por Kátia Brakling (2012), e a versão digital da metodologia de leitura paulatina, denominada leitura colaborativa plugada, apresentada por Daniela Santos e Vera Cirino (2021).

1 Teoria: Letramento e Multiletramentos

Segundo Street (2003), os Novos Estudos de Letramento, termo apresentado pela primeira vez em obra de Gee, em 1991, considera o foco do letramento na prática social, não apenas na aquisição de uma habilidade. De acordo com Lankshear e Knobel (2006), essa perspectiva social do letramento inicia na década de 1970 com as obras de Paulo Freire. O educador brasileiro desenvolveu uma prática de alfabetização que ia além da codificação e decodificação de letras do alfabeto. Lankshear e Knobel (2006) apontam que a pedagogia freiriana despertava nas/nos estudantes a consciência do que acontecia em sua volta por meio de um processo de reflexão e ação: “Na pedagogia de Freire, aprender a escrever e ler palavras tornou-se um foco para adultos na busca da consciência crítica para compreender as práticas opressivas e relações operadas na vida cotidiana” (Lankshear; Knobel, 2006, p. 9).

Logo, ainda que os Novos Estudos de Letramento tenham oficialmente começado a partir da década de 1990, a perspectiva da alfabetização impressa pela teoria e pela prática pedagógica de Paulo Freire influenciou pesquisadores que, posteriormente, apresentaram sua compreensão a favor do ensino da leitura e escrita associado ao contexto social dos(as) estudantes, visando ao seu protagonismo em um processo de

ensino-aprendizagem reflexivo e crítico. Estudos sobre letramento passam, portanto, por concepções construídas há décadas com foco na prática social do uso da língua.

Enquanto o termo Multiletramentos surge em meados da década de 1990, na cidade estadunidense chamada Nova Londres (Bevilaqua, 2013). De acordo com Cope e Kalantzis (2009), um grupo de estudiosos, autodenominado Grupo de Nova Londres, reuniu-se para refletir sobre o estado e o futuro do letramento. Essa reunião resultou em trabalhos que culminaram na Pedagogia dos Multiletramentos (1996). Segundo Cope e Kalantzis (2009, p. 66), “Estávamos interessados no significado crescente de duas ‘multi’ dimensões de ‘letramento’ no plural - o multilíngue e o multimodal.” A dimensão multilíngue se refere à diversidade linguística e cultural crescente devido à globalização; já o multimodalismo diz respeito às modalidades visuais, sonoras, gestuais e espaciais da língua; aspectos esses potencializados pelas tecnologias (Cope; Kalantzis, 2009).

A Pedagogia dos Multiletramentos considera, portanto, a multiculturalidade e as multissemioses no processo de ensino, objetivando transformar estudantes em criadores de sentido a partir de quatro movimentos pedagógicos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Conforme Rojo (2012, p. 30):

[...] prática situada tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas se exerceria então uma instrução aberta, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas [...]. Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos critérios de análise crítica [...] a partir de um enquadramento dos letramentos críticos que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados. Tudo isso visando como instância última, à produção de uma prática transformada, seja de recepção ou de produção/distribuição (redesign).

Exemplificaremos esse processo com nossa proposta didática. A prática situada, em nossa atividade de leitura, refere-se ao contato do(a) estudante com o texto-base, uma crônica, gênero textual já conhecido por estudantes do ensino fundamental – séries finais; e ao conhecimento técnico para acesso à *internet* e ao formulário *online*. A instrução aberta refere-se à etapa da leitura do texto multissemiótico, dos questionamentos elaborados pelo(a) professor(a) para mobilizar as habilidades de leitura e para trabalhar a multissemiose do texto. O enquadramento crítico visa instigar os(as) estudantes a pensar criticamente sobre a leitura. Em nossa proposta, esse movimento se acentua ao final da atividade. Trata-se de um momento em aula

para instigar a avaliação da obra e da metodologia, analisar a temática apresentada e como ela foi exposta à leitura. Por fim, temos a prática transformada, ou seja, estudantes que, após passarem pelas etapas anteriores para compreender plenamente o processo da leitura plugada, apropriam-se da ferramenta, da metodologia e elaboram, por meio de um processo crítico e criativo, a própria leitura colaborativa plugada.

2 A Leitura Colaborativa Plugada

São várias as metodologias de leitura utilizadas por professores(as) em sala de aula, no entanto, diante de uma realidade que impôs aulas realizadas por meio de computador ou celular, as estratégias tiveram que ser reinventadas pensando nos recursos digitais disponíveis para o trabalho com os letramentos do(a) estudante. É, diante desse cenário, que as professoras coordenadoras do núcleo pedagógico (PCNP) da Diretoria de Ensino Guarulhos Norte (DEGNO), Daniela Santos e Vera Cirino, elaboraram uma adaptação em versão digital da leitura colaborativa proposta por Kátia Brakling (2012). A metodologia foi nomeada pelas idealizadoras de Leitura Colaborativa Plugada. Para essa versão, as autoras sugerem o uso de formulário *online*, pois a ferramenta permite a inserção de texto verbal, imagens, vídeos, *gifs*, memes (linguagem multissemiótica), perguntas sobre o texto que está sendo lido, regressão a trechos não compreendidos, bem como progressão da leitura para confirmação de hipóteses levantadas sobre o texto.

A leitura colaborativa é uma estratégia de leitura bastante recorrente em sala de aula e sua definição está bem esclarecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

a leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. Trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores (Brasil, 1998, p. 72).

Nessa modalidade, a leitura é feita de forma paulatina, em colaboração com educador(a) e colegas. O(A) professor(a) prepara previamente paradas estratégicas para a leitura e problematiza questões que podem mobilizar as habilidades de leitura dos(as) estudantes.

A modalidade didática que possibilita esse trabalho com mais eficiência é a **leitura colaborativa** – ou leitura compartilhada. Por meio dessa atividade, realizada coletivamente, o professor, em conjunto com a classe, vai problematizando o texto apresentando questões que

levem os alunos a mobilizarem as habilidades de leitura em foco, diagnosticadas como necessidades de aprendizagem em momentos anteriores (Brakling, 2012, p. 30, grifos da autora).

O interesse por essa proposta didática deve-se à abordagem que, nesse método, não permite ao(à) leitor(a) passividade diante da leitura. Somos instigados a antecipar a sequência narrativa, fazer suposições, preencher lacunas, analisar a escrita do(a) autor(a), ler, reler e criar. Enfim, vivenciar uma leitura realmente significativa.

Christine Razet, orientadora pedagógica e membro da Associação Francesa pela leitura, em seu artigo “Da leitura de uma história à leitura de uma escrita” (2014), apresenta-nos um trabalho de pesquisa elaborado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INRP) e pela Associação Francesa pela Leitura (AFL) semelhante à leitura colaborativa. O projeto intitulado “Lição de leitura” traz um modelo de intervenção que o(a) professor(a) pode aplicar à leitura do(a) estudante para instigá-lo(a) a interagir com o texto.

Explorar um texto com os alunos é ajudá-los a adquirir um status de pesquisador: partir do que se sabe para elaborar hipóteses, verificar essas hipóteses, identificar regras provisórias, confrontá-las a outros textos para validá-las ou modificá-las, ligar os conhecimentos entre eles, teorizá-los, expô-los, treiná-los, reinvestir o novo potencial em outro projeto que envolve outros textos, outros gêneros, para outras descobertas... (Razet, 2014, p. 110, reticências da autora).

O trabalho da leitura em sala de aula por meio da intervenção do(a) professor(a), que se apropria de metodologias com a intenção de levar o(a) estudante a interagir com o texto, é, conforme apresentado nesta seção, embasado pela literatura. A leitura colaborativa plugada também é uma proposta que tem a finalidade de permitir a mediação do(a) professor na leitura do(a) estudante, objetivando-se a promoção de uma relação ativa do(a) leitor(a) com o texto. A leitura colaborativa plugada é apresentada em um formulário *online* e permite ao professor planejar a leitura do(a) estudante, apresentando o texto paulatinamente, com questões que recuperem informações do texto, antecipem ações, instiguem a elaboração de hipóteses, verifiquem a compreensão do(a) leitor(a), enfim, foquem nas intenções do(a) professor(a) no trabalho com o texto. E, enquanto leitura que acontece por meio de ferramenta digital, a perspectiva dos multiletramentos ocorre por meio da inserção da linguagem multissemiótica junto ao texto-base que está sendo trabalhado e da apropriação da metodologia e da ferramenta por parte dos(as) estudantes como

produtores de conhecimento, conforme preconiza a prática transformada na pedagogia dos multiletramentos e competência prevista na BNCC:

compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018, p. 6).

Nesse sentido, a produção de uma leitura colaborativa plugada por parte dos(as) estudantes com texto de autoria própria ou de outra autoria pode integrar o planejamento do(a) professor(a), objetivando a promoção de projetos autorais e coletivos que expressem a voz dos(as) educandos(as).

3 Metodologia

Reitera-se que a leitura colaborativa plugada consiste na apresentação paulatina de um texto por meio de formulário *online*. O texto, literário ou não (conto, crônica, relato de memória, notícia), é apresentado aos poucos ao(à) leitor(a) e o requisito para avançar na leitura depende de questões que, inseridas ao longo dos trechos, instigam uma participação ativa do(a) leitor(a) com o texto. Seguindo as etapas sugeridas por Brakling (2012), os questionamentos iniciais são de ativação de repertório do(a) estudante em relação ao tema, ao autor, ao gênero, aos contextos gerais de produção; a segunda etapa refere-se aos questionamentos sobre a materialidade do texto, recuperação de informações, levantamento de hipóteses; na terceira etapa, chega-se à verificação das hipóteses finais, reconhece-se os valores veiculados no texto, estabelece-se diálogo com outros escritos. Nessa proposta, conforme já apresentado, os movimentos da pedagogia dos multiletramentos também são contemplados.

4 Proposta Didática

A atividade de leitura exposta nesta seção é um modelo para ilustrar a proposta da leitura colaborativa plugada. Outros modelos podem ser criados a partir dos níveis de ensino e dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo(a) docente.

Nossa atividade foi pensada para ser aplicada em turmas de 7^o a 9^o ano do ensino fundamental – séries finais, com o intuito de mobilizar habilidades descritas pela BNCC em relação ao trabalho com a prática de leitura e habilidades tematizadas por Brakling (2012) em seu modelo de leitura colaborativa. O texto que compõe essa proposta é a crônica de Luis Fernando Verissimo denominada *Grande Edgar*. O texto

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2^o sem., 2024.

faz parte da obra intitulada *As Mentiras que os Homens Contam*, publicada pela editora Objetiva, em 2001. A escolha se deve ao fato de que a crônica é um gênero textual de curta extensão, portanto, possível de ser lida por completo em uma aula de 50 minutos. Quanto à narrativa selecionada, ela explora a linguagem coloquial e o humor, estratégias que tendem a aproximar o(a) leitor(a) do texto e a tornar a leitura mais fluida. Outro fator importante: trata-se de uma narrativa apropriada para a capacidade de compreensão de estudantes entre 7º e 9º ano. Na leitura colaborativa plugada, o grau de dificuldade do texto deve ser bem pensado, pois a colaboração do(a) professor(a) na leitura do(a) estudante acontece no momento de planejamento, ou seja, nas etapas que o(a) estudante vai seguir para chegar à conclusão do texto; no entanto, a leitura em si acontece de forma individual. Portanto, tanto o texto quanto as atividades a serem realizadas ao longo da leitura devem trazer desafios aos(as) estudantes/leitores(as), sem, no entanto, impossibilitar o fluxo da leitura.

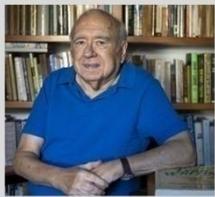
Para a apresentação da crônica aos(as) estudantes, utilizamos o formulário do *Google*, devido à facilidade de acesso, à gratuidade da ferramenta e à possibilidade de organizar o texto em seções, apresentando-o aos poucos aos(as) estudantes. Tentar-se-á reproduzir nos próximos subtítulos as etapas da leitura, tal como elas aparecem no formulário, acrescentando-se texto explicativo sobre cada etapa, incluindo os referenciais teóricos e as habilidades mobilizadas. Devido à extensão das habilidades da BNCC, estas estão descritas em notas de rodapé.

A primeira seção do formulário apresenta a proposta de atividade, permitindo que o(a) leitor(a) saiba que participará de forma ativa de uma leitura. Na segunda seção, iniciamos o modelo proposto por Brakling (2012) organizado em três etapas.

Etapa 1

Antes da leitura, o(a) professor(a) deve mobilizar conhecimentos sobre o(a) autor(a), suas obras e o gênero textual a ser apresentado, inclusive sobre o título do texto, de maneira a possibilitar repertório suficiente aos(as) leitores(as) para levantamento de hipóteses acerca do que está escrito no texto (tema), como está escrito (refere-se à linguagem e aos recursos linguísticos) e o contexto de produção (Brakling, 2012). Os quadros que seguem apresentam reprodução do formulário à esquerda, com figuras editadas por meio do aplicativo *Canva*, e explicação metodológica à direita.

Quadro 1 – descrição da primeira etapa da leitura

 <p>Luis Fernando Veríssimo é escritor, humorista, cartunista, tradutor, roteirista de televisão, autor de teatro, romancista e saxofonista. Filho do escritor Erico Lopes Veríssimo e Mafalda Veríssimo, Luis Fernando nasceu em Porto Alegre, no dia 26 de setembro de 1936.</p> <p>https://brasilescola.uol.com.br/literatura/luis-fernando-verissimo.htm</p> <p>Figura 1: 2ª seção.</p>  <p>As Mentiras que os Homens Contam é uma coletânea de crônicas publicada pela primeira vez em 2000 pela editora Objetiva. A crônica é um gênero textual que se caracteriza por uma narrativa ficcional curta baseada em situações do dia a dia. Nesta obra, Luis Fernando Veríssimo, em tom coloquial, irônico e muito divertido, apresenta-nos 40 crônicas muito diferentes umas das outras, mas com um elo: a mentira. Essa temática tão conhecida por nós, meros mortais que tanto mentimos, é explorada pelo autor em diferentes contextos para ironizar a dissimulação presente nas relações sociais.</p> <p>Figura 2: 2ª seção.</p>	<p>Apresentamos aos(as) estudantes uma breve biografia do autor Luis Fernando Veríssimo. A obra da qual o texto foi retirado e a descrição do gênero textual também são expostas. Habilidades: EF69LP44³, EF69LP47⁴ (Brasil, 2018)</p>
 <p>Figura 3: 3ª seção.</p>	<p>Seguindo uma tendência atual de inserção de personagens em jogos, pedimos para que o(a) leitor(a) escolha um avatar para vivenciar a leitura. “No contexto dos <i>games</i>, o avatar é compreendido como a representação imagética digital de cada jogador em um ambiente virtual” (Veiga, 2021).</p>
<p>Grande Edgar</p> <p>Figura 4: 4ª seção.</p> <p>A partir do título, o que vocês imaginam que o autor irá nos apresentar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A história de um homem muito grande (alto, forte) chamado Edgar. • Uma narrativa que apresenta 	<p>O título da crônica é exposto e os primeiros questionamentos são apresentados. Nessa etapa, que estimula a primeira antecipação sobre o texto e uma recuperação de informação, optou-se por questionário de caráter objetivo.</p> <p>Habilidades mobilizadas: “Realização de antecipações acerca do conteúdo do texto, do modo de organização do texto, do tratamento a ser dado às informações, por meio da ativação de repertório do aluno sobre os</p>

³Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, de forma a reconhecer nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

⁴ Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero.

<p>personagem considerado como alguém dotado de qualidades morais.</p> <p>O texto foi escrito por Luis Fernando Verissimo. Você já leu algo escrito por ele? Sabe que tipo de texto Verissimo costuma escrever?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Já li outros textos de Luis Fernando Verissimo. Ele é escritor de crônicas. • Nunca li textos de Luis Fernando Verissimo, mas sei que ele é escritor de crônicas. • Não conheço o autor. 	<p>aspectos tematizados.”; “Recuperação do contexto de produção do texto.” (Brakling, 2012, p.32). EF69LP444; EF69LP475 (Brasil, 2018).</p> <p>Considerando que a biografia do autor e seu livro de crônicas foram apresentados na seção anterior, caso o(a) leitor(a) declare não conhecer o escritor, há uma regressão à seção que apresenta Luis Fernando Verissimo.</p>
<p>Esse texto é uma crônica, e de humor, publicada em um livro chamado <i>Mentiras que os homens contam</i>. Considerando isso, quais expectativas você tem em relação à história? Ou seja, como seria um “Grande Edgar” em um texto de humor que tem como tema uma <i>mentira</i>?</p>	<p>O contexto de produção é retomado para instigar associações entre gênero, livro e texto. Habilidades: “Realização de antecipações acerca do conteúdo do texto, do modo de organização do texto, do tratamento a ser dado às informações, por meio da ativação de repertório do aluno sobre os aspectos tematizados.” (Brakling, 2012, p.32); EF69LP475 (Brasil, 2018)</p>

Fonte: a autora (2024).

Etapa 2

Iniciamos a fase de descobrimento do texto. Nessa etapa, Brakling (2012) recomenda que as respostas dos alunos sejam acompanhadas de justificativas a partir de elementos do texto. Para tanto, optou-se por priorizar as questões discursivas, que possibilitam a explicação de cada resposta formulada. As habilidades aqui trabalhadas priorizam a realização de inferências e antecipações; articulação entre trechos do texto para realização de reconstrução de informação semântica e identificação do efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais.

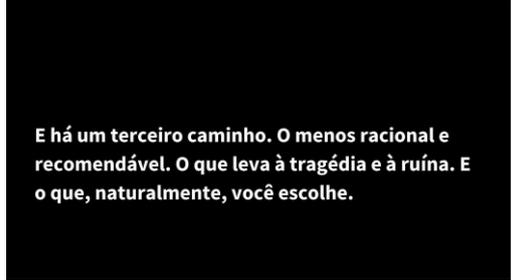
Quadro 2: Descrição da segunda etapa da leitura

<p>Já deve ter acontecido com você.</p> <p>- Não está se lembrando de mim?</p> <p>Você não está se lembrando dele. Procura, freneticamente, em todas as fichas armazenadas na memória o rosto dele e o nome correspondente, e não encontra. E não há tempo para procurar no arquivo desativado. Ele está ali, na sua frente, sorrindo, os olhos iluminados, antecipando a sua resposta. Lembra ou não lembra?</p> <p>Figura 5: 6ª seção.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não faço ideia de quem se trata. • Socorro! Posso pedir ajuda aos universitários? • É claro que me lembro! 	<p>O questionamento deixado pela própria crônica é aproveitado para inserir uma pausa na leitura. Dirigindo-se diretamente ao(à) leitor(a), a pergunta é uma estratégia para conquistar o engajamento na leitura. Dessa forma, as afirmativas de resposta colocadas como opções visam reforçar o interesse pelo texto. Habilidade: EF69LP49⁵ (Brasil, 2018).</p>
<p>Neste ponto, você tem uma escolha. Há três caminhos a seguir.</p>  <p>Figura 6</p>  <p>Figura 7: 7ª seção.</p> <p>Uma escolha: três caminhos. Quais seriam esses caminhos, ou seja, quais são as alternativas possíveis para sair dessa enrascada? E qual você escolheria?</p>	<p>Iniciamos a inserção de elementos multissemióticos junto ao texto verbal da crônica.</p> <p>Habilidades tematizadas: “Realização de inferências e articulação entre trechos do texto, de modo a construir informações semânticas.” (Brakling, 2012, p. 32); EF15LP02⁶; EF67LP27⁷ (Brasil, 2018).</p>
	<p>Nesta seção, mobiliza-se a seguinte habilidade:</p>

⁵ Realizar leitura de livros de literatura e acessar outras produções culturais do campo que representem um desafio em relação às possibilidades atuais e experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, nos conhecimentos sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor, de forma a romper com o universo de expectativas, demonstrando interesse e envolvimento.

⁶ Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

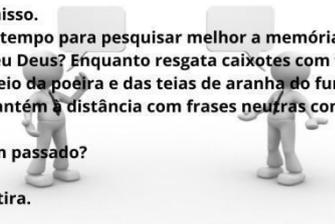
⁷ Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas, referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos, como parte do processo de leitura e apreensão das sutilezas da linguagem literária.

<p>Um, o curto, grosso e sincero. - Não. Você não está se lembrando dele e não tem por que esconder isso. O “Não” seco pode até insinuar uma reprimenda à pergunta. Não se faz uma pergunta assim, potencialmente embaraçosa, a ninguém, meu caro. Pelo menos não entre pessoas educadas. Você devia ter vergonha. Não me lembro de você e mesmo que lembrasse não diria. Passe bem.</p> <p>Figura 8: 8ª seção.</p> <p>Essa alternativa estava entre as que você listou?</p>	<p>“Verificação de inferências e antecipações realizadas, procurando corrigir eventuais equívocos a partir da identificação das pistas que levaram à inadequação da resposta” (Brakling, 2012, p. 34).</p>
<p>Outro caminho, menos honesto mas igualmente razoável, é o da dissimulação. - Não me diga. Você é o... o... “Não me diga”, no caso, quer dizer “Me diga, me diga”. Você conta com a piedade dele e sabe que cedo ou tarde ele se identificará, para acabar com a sua agonia. Ou você pode dizer algo como:</p>  <p>Figura 9: 9ª seção.</p>	<p>A interrupção do texto neste trecho é estratégica, pois a própria narrativa estabelece um questionamento ao(à) leitor(a), que é reforçada pela imagem selecionada para compor a seção. Trabalha-se também com antecipação de ações no texto. Habilidade: EF15LP027. EF15LP04⁸ (Brasil, 2018).</p>
<p>- Desculpe deve ser a velhice, mas...</p> <p>Este também é um apelo à piedade. Significa “Não torture um pobre desmemoriado, diga logo quem você é!” É uma maneira simpática de dizer que você não tem a menor ideia de quem ele é, mas que isso não se deve à insignificância dele e sim a uma deficiência de neurônios sua.</p> <p>Figura 10: 10ª seção.</p> <p>“- Desculpe deve ser a velhice, mas...” Você havia pensado nessa frase?</p>	<p>Confirma-se ou refuta-se a expectativa apresentada no fragmento anterior. Habilidade: “Verificação de inferências e antecipações realizadas, procurando corrigir eventuais equívocos a partir da identificação das pistas que levaram à inadequação da resposta” (Brakling, 2012, p. 34)</p>
 <p>E há um terceiro caminho. O menos racional e recomendável. O que leva à tragédia e à ruína. E o que, naturalmente, você escolhe.</p> <p>Figura 11: 11ª seção.</p>	<p>Na primeira questão da seção 11, acrescentamos um recurso gráfico-visual para reforçar sentidos do texto verbal. Habilidade: EF15LP049 (Brasil, 2018).</p> <p>Na segunda pergunta, a pista para a resposta é colocada ao lado da questão, visando antecipar uma ação do texto por meio da intertextualidade.</p>

⁸ Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

<p>Qual recurso presente na página reforça o sentido negativo atribuído pelas palavras “tragédia” e “ruína”?</p> <p>Qual seria esse terceiro caminho?</p>  <p>Figura 12: 11ª seção.</p>	<p>Habilidades: EF67LP278; EF15LP049 (Brasil, 2018).</p>
<p>- Claro que estou me lembrando de você! Você não quer magoá-lo, é isso! Há provas estatísticas de que o desejo de não magoar os outros está na origem da maioria dos desastres sociais, mas você não quer que ele pense que passou pela sua vida sem deixar um vestígio sequer. E, mesmo, depois de dizer a frase não há como recuar. Você pulou no abismo. Seja o que Deus quiser. Você ainda arremata: - Há quanto tempo! Agora tudo dependerá da reação dele. Se for um calhorda, ele o desafiará.</p> <p>Figura 13: 12ª seção.</p> <p>Que pergunta um “calhorda” poderia fazer para desafiar a pessoa que acabara de cumprimentar?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sua expressão me diz que não está me reconhecendo. ● Então me diga quem eu sou. ● Ah, nem faz tanto tempo assim. ● Como vai a família? 	<p>Neste trecho, a pergunta mobiliza habilidades de inferir o sentido de palavra no contexto apresentado e antecipação do texto. Habilidades: EF15LP027; EF35LP05⁹(Brasil, 2018).</p>
<p>- Então me diga quem eu sou. Neste caso você não tem outra saída senão simular um ataque cardíaco e esperar, falsamente desacordado, que a ambulância venha salvá-lo. Mas ele pode ser misericordioso e dizer apenas:</p> <p>Figura 14: 13ª seção.</p>	<p>Este fragmento é carregado de humor. A questão que se coloca ao(à) leitor(a) mobiliza a habilidade de reconhecer o sentido de uma palavra, no caso o termo “misericordioso”, e articular o conhecimento a uma previsão de continuação da história. Habilidade: EF15LP027 (Brasil, 2018)</p>

⁹ Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

<ul style="list-style-type: none"> ● Pois é. ● Sim, há quanto tempo! ● Você está bem? ● Será que vai chover? 	
<p>- Pois é. Ou: Bota tempo nisso. Você ganhou tempo para pesquisar melhor a memória. Quem é esse cara, meu Deus? Enquanto resgata caixotes com fichas antigas no meio da poeira e das teias de aranha do fundo do cérebro, o mantém à distância com frases neutras como jabs verbais.</p>  <p>Figura 15: 14ª seção.</p> <p>Você aproveita esses segundos para tentar recordar. De onde pode ser essa pessoa?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Um colega da escola. ● Do serviço militar. ● Será um parente? ● Quem é esse cara, meu Deus? 	<p>Todas as opções de resposta para a questão estão previstas na continuação da história. Trata-se, portanto, de uma estratégia para surpreender o(a) leitor(a), que logo após uma escolha, depara-se com todas as frases no texto. Habilidade: EF15LP027 (Brasil, 2018).</p>
<p>(Um colega da escola. Do serviço militar. Será um parente? Quem é esse cara, meu Deus?)</p>  <p>Figura 16: 15ª seção.</p>	<p>Inserimos uma resposta para a questão deixada pelo texto: “Quem é esse cara, meu Deus?”. Um recorte de um show de Roberto Carlos cantando a música <i>Esse cara sou eu</i>, exatamente no trecho que dá nome à canção é a resposta para o questionamento. Nesta parte da atividade, a inserção do vídeo junto ao texto verbal tenta romper as expectativas do(a) leitor(a) e integrar elementos multissemióticos para construção de novos sentidos.</p> <p>Habilidades: EF69LP496; EF15LP049 (Brasil, 2018).</p>
<p>Ele está falando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensei que você não fosse me reconhecer... - O que é isso?! - Não, porque a gente às vezes se decepciona com as pessoas. - E eu ia esquecer você? Logo você? - As pessoas mudam. Sei lá. - Que ideia! <p>(É o Ademar! Não, o Ademar já morreu. Você foi ao enterro dele. O... o... como era o nome dele? Tinha uma perna mecânica Você pode chutá-lo, amigavelmente. E se chutar a perna boa? Chuta as duas. "Que bom encontrar você!" e paf, chuta uma perna. "Que saudade!" e paf, chuta a outra. Quem é esse cara?)</p> <p>Figura 17</p>	<p>A questão colocada nesta seção é irônica e as opções de resposta são um <i>gif</i> e um meme, recursos que visam reforçar o humor do texto. Habilidade: EF15LP049 (Brasil, 2018).</p>

<p>Há alguma chance de ser o Roberto Carlos?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>Figura 18 Figura 19: 16ª seção</p>	
<p>(É o Ademar! Não, o Ademar já morreu. Você foi ao enterro dele. O... o... como era o nome dele? Tinha uma perna mecânica Você pode chutá-lo, amigavelmente. E se chutar a perna boa? Chuta as duas. "Que bom encontrar você!" e paf, chuta uma perna. "Que saudade!" e paf, chuta a outra. Quem é esse cara?)</p> <ul style="list-style-type: none"> - É incrível como a gente perde o contato. - É mesmo. <p>Uma tentativa. É um lance arriscado, mas nesses momentos deve-se ser audacioso.</p> <p>Figura 20: 17ª seção</p> <p>Nesse contexto, qual das falas a seguir reproduz uma ação audaciosa do personagem?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Precisamos nos falar mais! ● Cê tem visto alguém da velha turma? ● Cara, preciso ir andando! 	<p>A seção 17 trabalha também com a antecipação de ações do texto. A afirmativa “Cê tem visto alguém da velha turma?” é a frase que dá continuidade ao texto. As demais alternativas postas não condizem com uma ação audaciosa, sendo frases prontas, que não significariam um perigo de revelar a verdade sobre a situação: que o personagem cumprimentado não se lembrava da pessoa com quem conversava. Aqui optamos por permitir a progressão do texto apenas se o(a) leitor(a) for capaz de inferir qual das alternativas mostra-se uma opção audaciosa para o personagem. Nesse caso, o(a) leitor(a) é encaminhado à seção 19. No caso da opção por uma alternativa que não atende ao critério estabelecido, o(a) leitor(a) é encaminhado à seção 18, que apresenta a imagem de um <i>emoji</i> chorando, indicativo de afirmativa inadequada ao contexto. A única opção dessa seção leva à regressão da leitura na seção 17. Habilidade: EF15LP027 (Brasil, 2018).</p>
<p>Cê tem visto alguém da turma?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Só o Pontes. - Velho Pontes! <p>(Pontes. Você conhece algum Pontes? Pelo menos agora tem um nome com o qual trabalhar. Uma segunda ficha para localizar no sótão. Pontes, Pontes...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lembra do Croarê - Claro! - Esse eu também encontro, às vezes, no tiro ao alvo. - Velho Croarê! <p>(Croarê. Tiro ao alvo. Você não conhece nenhum Croarê e nunca fez tiro ao alvo. É inútil. As pistas não estão ajudando. Você decide esquecer toda a cautela e partir para um lance decisivo. Um lance de desespero. O último, antes de apelar para o enfarte.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rezende... - Quem? - Não é ele. Pelo menos isto está esclarecido. - Não tinha um Rezende na turma? - Não me lembro. - Devo estar confundindo. <p>Figura 21: 19ª seção.</p> <p>Qual foi a intenção do personagem ao dizer “Rezende”?</p>	<p>Trabalhamos a compreensão global do fragmento apresentado. Habilidade: EF35LP03¹⁰ (Brasil, 2018).</p>

¹⁰ Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

<p>O personagem principal se lembra de um conhecido chamado Rezende e arrisca dizer o nome para observar a reação do interlocutor. Quando, no entanto, é interrogado, “Quem?”, percebe que a pessoa com quem conversa não é Rezende e, por isso, precisa inventar um motivo para ter dito o nome: “Não tinha um Rezende na turma?”</p> <p>Silêncio. Você sente que está prestes a ser desmascarado.</p>  <p>Figura 22: 20ª seção</p> <p>No contexto da crônica, o que significa ser “desmascarado”?</p>	<p>Esta seção elucida a pergunta anterior para que o(a) leitor(a) entenda se sua resposta foi coerente com a questão. Habilidade: EF15LP027 (Brasil, 2018).</p> <p>Na mesma seção, mais uma parte do texto é revelada ao(à) leitor(a) e outro questionamento surge para mobilizar a habilidade de “realização de inferências e articulação entre trechos do texto, de modo a construir informações semânticas” (Brakling, 2012, p. 33).</p>
<p>Ele fala: - Sabe que a Ritinha casou? - Não! - Casou. - Com quem? - Acho que você não conheceu. O Bituca. Você abandonou todos os escrúpulos. Ao diabo com a cautela. Já que o vexame é inevitável, que ele seja TOTAL, arrasador. Você está tomado por uma espécie de euforia. De delírio do abismo. Como que não conhece o Bituca?</p> <p>Figura 23: 21ª seção.</p> <p>Esse fragmento nos revela muito sobre o estado emocional do personagem principal. Como ele está se sentindo? Como é possível saber disso?</p> <p>Quem pode ser Bituca?</p>	<p>Neste fragmento, optamos por trabalhar os recursos gráfico-visuais para reforçar sentidos do texto. A escolha lexical leva a uma progressiva euforia do personagem com a situação. Nesse sentido, destacamos sua alteração de humor, aumentando progressivamente a fonte, negritando, usando caixa alta e cor diferenciada em termos-chave. A primeira pergunta visa levar o(a) leitor(a) a pensar nesses recursos para descrever o estado emocional do personagem principal.</p> <p>A segunda pergunta da seção desperta expectativa em relação à continuidade da história. Habilidades: EF15LP027; EF15LP049 (Brasil, 2018)</p>

<p>- Claro que conheci! Velho Bituca... - Pois casaram. É sua chance. É a saída. Você passa ao ataque. - E não avisaram nada?! - Bem... - Não. Espera um pouquinho. Todas essas coisas acontecendo, a Ritinha casando com o Bituca, o Croarê dando tiro, e ninguém me avisa nada?! - É que a gente perdeu o contato e... - Mas o meu nome está na lista, meu querido. Era só dar um telefonema. Mandar um convite. - É...</p> <p>Figura 24: 22ª seção.</p> <p>O texto revela claramente quem é Bituca? A hipótese levantada por você sobre quem é ele correspondeu ao apresentado no texto?</p> <p>Que pistas o levaram à hipótese que havia formulado?</p>	<p>Nesta seção, procura-se mobilizar a seguinte habilidade: “Verificação de inferências e antecipações realizadas, procurando corrigir eventuais equívocos a partir da identificação das pistas que levaram à inadequação da resposta” (Brakling, 2012, p. 34).</p>
<p>- E você ainda achava que eu não ia reconhecer você. Vocês é que se esqueceram de mim! - Desculpe, Edgar. É que... - Não desculpe não. Você tem razão. As pessoas mudam... (Edgar. Ele chamou você de Edgar. Você não se chama Edgar. [...]).</p> <p>Figura 25: 23ª seção.</p> <p>Como você se chama mesmo?</p> <p>Estamos chegando à reta final desta história. Agora é o momento de você elaborar a conclusão desse diálogo cheio de enganos e enganações. Seja criativo!</p>	<p>Neste fragmento, temos a oportunidade de inserir o(a) leitor(a) no texto, com a questão “Como você se chama?”. É também o momento de convidar o(a) leitor(a) a interagir com o texto como autor, ou seja, instigá-lo(a) a elaborar uma sequência narrativa para o desfecho da história. Com a produção de uma escrita, os(as) estudantes têm a oportunidade de levar em consideração todos os elementos investigados durante a leitura, reforçando a importância de se voltar ao texto, e podem, assim, encontrar uma base para suas criações e colocar em prática a imaginação. Habilidade: EF69LP51¹¹ (Brasil, 2018).</p>

¹¹ Participar dos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc., de forma a engajar-se ativamente, considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

<p>Ele confundiu você com outro. Ele também não tem a mínima ideia de quem você melhor é acabar logo com isso. Aproveitar que ele está na defensiva. Olhar o relógio fazer cara de "Já?!".)</p> <p>- Tenho que ir. Olha, foi bom ver você, viu?</p> <p>- Certo, Edgar. E desculpe, hein?</p> <p>- O que é isso? Precisamos nos ver mais seguido.</p> <p>- Isso.</p> <p>- Reunir a velha turma.</p> <p>- Certo.</p> <p>- E olha, quando falar com a Ritinha e o Mutuca...</p> <p>- Bituca.</p> <p>- E o Bituca, diz que eu mandei um beijo. Tchau, hein?</p> <p>- Tchau, Edgar!</p> <p>Ao se afastar, você ainda ouve, satisfeito, ele dizer "Grande Edgar". Mas jura que é última vez que fará isso. Na próxima vez que alguém lhe perguntar "Você está me reconhecendo?" não dirá nem não. Sairá correndo.</p> <p>Figura 26: 24ª seção.</p> <p>Você esperava por esse final? Comparando com o desfecho que você elaborou, há diferenças e/ou semelhanças?</p>	<p>Na seção 24 temos o desfecho original da crônica. É o momento de confrontar a narrativa escrita pelo(a) leitor(a)/estudante e o texto do autor. Nessa fase, é importante pontuar que o fim original da história não é a única possível, mas que outros desfechos poderiam compor a crônica. Indica-se que, em aula seguinte, o(a) professor(a) leia o texto integralmente, sem pausas, e apresente as produções dos(as) estudantes para promover uma discussão sobre os elementos que os(as) levaram a propor tais desfechos, para analisar se as produções mantiveram coerência com o restante do texto, se as marcas linguísticas foram preservadas, dentre outros aspectos que o(a) professor(a) deseje abordar. Habilidade: "Verificação de inferências e antecipações realizadas, procurando corrigir eventuais equívocos a partir da identificação das pistas que levaram à inadequação da resposta" (Brakling, 2012, p. 34).</p>
--	--

Fonte: autora (2024).

Etapa 3

A terceira etapa é marcada por questionamentos de caráter avaliativo e crítico em relação ao texto, aos valores veiculados, ao modelo de leitura. No caso da leitura plugada, sugere-se que as perguntas fiquem na última página do formulário como um indicativo de que o texto continuará sendo discutido em aula, mas coletivamente para que os(as) colegas de sala possam contar suas impressões sobre o texto e o modelo de leitura, para que o(a) professor(a) possa fazer mais intervenções de acordo com seu planejamento. As perguntas podem seguir os exemplos:

- Você considera o título do texto adequado?
- Que aspecto do cotidiano está presente na crônica?
- O final da crônica traz um desfecho surpreendente?
- Você já esteve em situação similar? Já contou alguma mentira por outro motivo?
- Considera a atitude do personagem principal correta?
- O que você achou do recurso utilizado pelo autor para envolver o leitor no texto?
- Quais foram suas impressões sobre a metodologia de leitura?

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Por fim, Brakling (2014) orienta estabelecer também relação com outros textos, o que Razet (2014) nos apresenta como leitura em rede. Um texto sempre dá abertura a outros, seja por meio de uma intertextualidade, do tema abordado, do gênero produzido, das referências culturais, sociais ou históricas presentes na obra. Elaborar estratégias para que os(as) alunos(as) se envolvam em outra(s) leitura(s) por meio do texto que está sendo trabalhado é fazer leitura(s) em rede. A leitura em rede pode acontecer de forma paralela ao texto de trabalho, pode estar relacionada a alguma etapa, ou surgir no fim da leitura. O importante é que a leitura não termine em apenas um texto, mas que este seja de estímulo a outro e outro e outro...

No caso da crônica lida, retirada de um livro que tem como tema comum a todas as histórias a mentira, a leitura em rede pode envolver outras histórias do livro, que apresentam situações diferenciadas de mentira, para que, em uma sequência didática, seja associada a uma problemática da sociedade contemporânea: as *fake news*. A temática é de fundamental importância, porque atualmente as notícias falsas ganham grande proporção devido à desonestidade de algumas pessoas/grupos; bem como à facilidade e à rapidez na disseminação de conteúdo por meio da *internet*. Nesse sentido, propõem-se, também, um trabalho crítico com os(as) estudantes.

É relevante também pensar nos(as) educandos(as) como produtores de conhecimento, por isso a apropriação deles(as) em relação à metodologia de leitura e à ferramenta digital faz parte do processo de multiletramentos. Nesse sentido, o(a) professor(a) pode propor que seus(suas) estudantes produzam a leitura colaborativa plugada a partir de um texto definido pelo(a) docente, pelo(a) próprio(a) estudante, ou a partir de uma temática/gênero pré-estabelecida/o.

Os *links* para vivência da leitura e para tutorial que ensina a usar o formulário *Google* no formato proposto estão disponíveis no rodapé desta página¹².

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar uma proposta metodológica de leitura sob a perspectiva dos multiletramentos. A atividade exposta a partir dessa proposta é exemplo que pode ser modificado, transformado, ressignificado de acordo com os objetivos do(a) professor(a). É necessário, no entanto, enfatizar que a leitura colaborativa, em seu formato original, tem por objetivo promover interação entre

¹² Link da vivência de leitura: [A Mentira, Luis Fernando Verissimo](#). E tutorial que ensina o uso do formulário *Google* na produção da Leitura Colaborativa Plugada. Disponível em: [Leitura Colaborativa Plugada](#). Acesso em 28 ago. 2024.

leitor(a) e texto. Nesse sentido, acreditamos que o modelo digital deva manter tal propósito, acrescentando-se o caráter protagonista do(a) estudante/leitor(a) na possibilidade de criador(a) também do material.

Nesse ponto, chamamos ainda a atenção para o papel criador do(a) professor(a) que, nesse modelo de leitura, torna-se coautor(a) do texto selecionado para trabalho; pois, ao inserir elementos visuais ou sonoros aos enunciados elaborados pelo escritor(a), estabelece diálogo com este(a); transforma a escrita; reforça, atribui sentidos; insere elementos multissemióticos contemporâneos e entrega ao(à) aluno(a) um texto com ainda mais possibilidades de leitura e de letramentos.

A proposta descrita neste artigo tornou-se também objeto de pesquisa da minha dissertação, intitulada “Práticas de Leitura e Multiletramentos: a Leitura Colaborativa Plugada na Sala de Aula”. No ano de 2022, ao longo de um semestre, eu desenvolvi uma pesquisa-ação junto aos meus/minhas estudantes do 7º ano com o objetivo de analisar as contribuições da referida proposta metodológica como prática de leitura e de ensino. Por meio de diário de campo, duas entrevistas com 26 estudantes da turma e 10 atividades de leitura, foi possível constatar que os textos exploraram uma variedade de linguagens, integrando-as em vivências de leituras multissemióticas e hipermediáticas.

Enquanto análise das práticas de leitura plugada, as respostas dos(as) alunos(as) às atividades nos permitem constatar que houve compreensão das leituras realizadas, houve engajamento nas atividades propostas e houve aprendizado no processo de leitura. De acordo com a própria avaliação dos(as) estudantes, percebe-se que eles/elas se envolveram com o projeto, tanto enquanto leitores ativos(as) das leituras quanto produtores delas. A interação deles(as) com as tecnologias digitais aconteceu, de modo geral, de forma fácil. Aqueles(as) que não estavam tão acostumados com o uso do computador e de plataformas digitais foram atendidos(as) e puderam superar suas dificuldades no momento de realização das atividades.

Foi possível concluirmos também que o trabalho com a leitura multissemiótica possibilitou construção de sentidos diferentes daqueles construídos com os textos impressos, mais usados nas salas de aula. O termo “diferentes” aqui é usado com seu significado original, ou seja, aquilo que difere, que não é semelhante; portanto, não se trata de valorar os sentidos construídos por meio das leituras plugadas como melhores ou piores, mas de fato não igual aos sentidos que se constrói com o material impresso. Por meio da entrevista realizada com os(as) estudantes, ficou claro que, no caso do trabalho com a literatura, o livro impresso é valorizado por eles/elas, tanto quanto uma leitura digital dinâmica.

Por fim, a partir da análise de dados realizada foi possível avaliar que a leitura colaborativa plugada contribuiu com práticas leitoras de textos multissemióticos. As leituras reproduziram imagens, fotos, infográfico, vídeos, áudios; ou seja, uma variedade semiótica que exige o trabalho com habilidades de leitura próprias da linguagem contemporânea. É possível constatar também que os recursos tecnológicos usados possibilitaram que os(as) estudantes construíssem e participassem de práticas de letramento envolvendo as premissas do novo *ethos*: compartilhamento, participação e colaboração, focadas no seu protagonismo. Os(as) estudantes demonstraram ainda boa recepção, principalmente, às leituras mais interativas, em que seus nomes protagonizaram as histórias. Verificou-se, portanto, uma proposta metodológica de leitura capaz de engajar os(as) leitores e, talvez, ser uma das estratégias possíveis de desconstruir a percepção, que alguns deles tinham, da leitura como algo negativo.

Referências

- BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *RevLet: Revista Virtual de Letras*, v. 5, p. 99-114, 2013. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso em 20 mar. 2023.
- BRAKLING, Kátia Lomba. *A leitura da palavra: aprofundando compreensões para aprimorar as ações. Concepções e prática educativa*. São Paulo (SP): SEE de SP/CEFAI, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.
- CIRINO, Vera; SANTOS, Daniela. *O que é Leitura Colaborativa Plugada?* Blog Tecnologias e suas linguagens, São Paulo, 31 de março de 2021. Disponível em: <https://tecnologiasesusaslinguagens.blogspot.com/?m=1>. Acesso em: 25 maio 2021.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Londres, v. 4, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242352947>. Acesso em 28 ago. 2024.
- LANKSHEAR, Colin.; KNOBEL, Michele. *New Literacies*. New York: Open University Press, 2006.
- <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- RAZET, Christine. Da leitura de uma história à leitura de uma escrita. *Revista X: Dossiê especial: Didática sem fronteiras*, v. 2, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/40328/25078>. Acesso em 28 ago. 2024
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. New York: Teachers College / Columbia University, v.5, n.2, p. 77-91, may. 2003.
- VEIGA, Jacqueline Fonseca. *A importância do uso do avatar nos games*. Disponível em: <<https://blog.educacross.com.br/tecnologia/o-uso-do-avatar-nos-games/>>. Acesso em: 20 out. 2021.
- VERISSÍMO, Luis Fernando. *As mentiras que os homens contam*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 13-17.