

COMPREENSÃO DE LEITURA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O USO DO *PADLET*

READING COMPREHENSION: A DIDACTIC PROPOSAL WITH THE USE OF PADLET

Janaina de Andrade Nogueira Pereira¹, Katia Nazareth Moura de Abreu²

¹ Colégio Estadual Cizínio Soares Pinto, Niterói, RJ, Brasil
<http://orcid.org/0000-0003-0292-6803>
janinauff@hotmail.com

² Faculdade de Formação de Professores (FFP), São Gonçalo, RJ, Brasil
<http://orcid.org/0000-0002-8505-4512>
kabreu00@gmail.com

Recebido em 13 set. 2022
Aceito em 28 set. 2022

Resumo: O presente artigo trata da compreensão de leitura com o objetivo de revisar conceitos sobre compreensão de leitura e estratégias cognitivas de leitura e apresentar uma proposta didática com o uso do *Padlet*, ferramenta digital, que poderá atuar como facilitador da realização das atividades de leitura. Insere-se em uma rota de pesquisa e ensino que vem sendo desenvolvida no âmbito de estudos do ProfLetras, especificamente no tocante a aspectos teóricos e cognitivos da leitura, sob a perspectiva da Psicolinguística da Leitura (MAIA, 2015, 2018; NATION, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; WOLF; LOPES, 2014). Quanto ao aspecto metodológico, segue uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada. Nesse sentido, o estudo, com base em conceitos sólidos da ciência da leitura, pretende gerar conhecimentos para uma aplicação prática, focalizando o desenvolvimento da compreensão leitora. O presente trabalho se justifica pela constatação de dificuldades de compreensão de leitura demonstrada por resultados de atividades aplicadas aos alunos do ensino fundamental. Além disso, seria benéfico reunir mais conhecimento derivado de práticas pedagógicas ao tema da compreensão de leitura. Dessa forma, propõe-se a elaboração de um Caderno Pedagógico com atividades voltadas ao uso de estratégias cognitivas de leitura, a partir de uma síntese científica sobre este fenômeno e com foco na utilização do aplicativo *Padlet*. Por fim, propõe-se que o professor projete ambientes de aprendizagem e que use novas mídias.

Palavras-chave: Compreensão de leitura. Proposta didática. *Padlet*. Psicolinguística da Leitura.

Abstract: This article addresses reading comprehension with the aim of reviewing concepts about reading comprehension and cognitive reading strategies and presenting a didactic proposal using Padlet application, a digital tool, which can act as a facilitator of the carrying out reading activities. It is part of a research and teaching route that has been developed within the scope of ProfLetras studies, specifically with regard to theoretical and cognitive aspects of reading, from the perspective of Reading Psycholinguistics (MAIA, 2015, 2018; NATION, 2013; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; WOLF; LOPES, 2014). As for the methodological aspect, it follows a qualitative approach, of an applied nature. In this sense, the study, based on solid concepts of the science of reading, intends to generate knowledge for a practical application, focusing on the development of reading comprehension. The present work is justified by the verification of reading comprehension difficulties demonstrated by the results of activities applied to elementary school students. In addition, it would be beneficial to gather more knowledge derived from pedagogical practices on the topic of reading comprehension. In this way, we propose the elaboration of a Pedagogical handbook with activities aimed at the use of cognitive reading strategies, from a scientific synthesis on this phenomenon and focusing on the use of the Padlet. Finally, it is proposed that the teacher design learning environments and use new media.

Keywords: Reading Comprehension. Didactic Proposal. Padlet. Psycholinguistic of Reading.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar uma revisão da literatura sobre compreensão de leitura e estratégias cognitivas de leitura e, a partir dessa base, apresentar uma proposta didática com o uso do *Padlet*. Considerando os estudos da Psicolinguística Educacional sobre leitura, as pesquisas de Kato (1986), Kleiman (1997), Smith (2003), Maia (2018) sugerem o uso de estratégias cognitivas de leitura para auxiliar o leitor no processo de compreensão de leitura.

Assim, o Caderno didático que foi elaborado busca apresentar atividades cujo enfoque reside no apoio e no favorecimento do uso das estratégias de leitura (KLEIMAN, 1997). A proposta utiliza o aplicativo *Padlet*, ferramenta digital, como facilitador da realização das atividades, assim como um elemento que pretende incentivar a participação dos alunos em práticas escolares de leitura no ambiente virtual.

A partir da perspectiva da Psicolinguística da Leitura, sob o rótulo “compreensão de leitura” pairam processos, habilidades e conhecimentos, o que nos leva a atentar que não se trata de um construto unitário, mas sim múltiplo, pois de acordo com Kintsch e Rawson (2013), a compreensão textual não é apenas a soma da atividade de diversos processos, mas resulta da sua operação coordenada como sistema. Esse processo é complexo, não há uma forma única para se obter a compreensão de leitura. A cada texto, a cada leitura, o leitor precisa acionar diversos componentes para alcançar a compreensão do objeto em estudo.

Os processos estão relacionados com a ação do leitor durante a leitura: uso de estratégias cognitivas, processamento ascendente e/ou descendente de leitura e o agenciamento dos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos. A utilização das estratégias cognitivas que são intuitivas e não conscientes, daria conta de reconhecer, de forma natural, que um texto disponível é coerente; que a escrita (ocidental) é estabelecida da esquerda para a direita (PEREIRA, 2011).

Já as habilidades são os saberes que os alunos constroem ao longo de sua escolarização. Essas habilidades dividem-se em habilidades de nível básico e habilidades de nível alto, sendo as de nível básico as que envolvem a aprendizagem do código da língua e as de nível alto as que envolvem a compreensão da língua.

Quanto aos conhecimentos, Koch e Elias (2015) consideram três grandes sistemas: linguístico, enciclopédico e interacional. O sistema linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical. O sistema enciclopédico abrange os conhecimentos gerais sobre o mundo. Quanto ao sistema interacional, refere-se às formas de interação por meio da linguagem. Assim, a compreensão na íntegra não emerge sem considerarmos o leitor e o texto no compartilhamento da informação. Por sua vez, Kleiman (1997, p. 13), ao tratar de conhecimento, afirma que:

[...] o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

No que diz respeito ao conhecimento linguístico trata-se daquele conhecimento implícito que abrange desde a pronúncia da língua, passando pelo léxico, pela sintaxe, indo até o conhecimento sobre como usar a língua em contexto real, ou seja, abrange todos os níveis linguísticos. Seria, assim, um componente do conhecimento prévio sem o qual a compreensão não ocorre (KLEIMAN, 1997).

Quanto ao conhecimento textual, trata-se daquele que é composto por diversos tipos de texto, cuja estrutura textual pode ser: narrativa, expositiva, descritiva. Segundo Kleiman (1997, p. 20), “Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão [...]”.

Em relação ao conhecimento de mundo ou também chamado conhecimento enciclopédico, temos as informações que podem ser adquiridas formal ou informalmente por meio de experiências em convívio social que são armazenadas ao longo da vida. Para que haja compreensão durante a leitura, a parte do conhecimento de mundo que se relaciona com o material lido deve estar ativada.

Na próxima seção, tratamos de compreensão de leitura. Em seguida, abordamos estratégias cognitivas de leitura e apresentamos o aplicativo *Padlet*, seu uso e a proposta didática. Por fim, propomos uma agenda de pesquisa para futuros trabalhos, que pode se beneficiar de uma abordagem qualitativa e de um aplicativo digital.

COMPREENSÃO DE LEITURA

Os problemas referentes à leitura em turmas de 8º ano com os quais, na maioria dos casos, nos deparamos em sala de aula, estão ligados direta ou indiretamente à compreensão de leitura. Por esse motivo, decidimos discorrer sobre esse assunto a partir de definições de compreensão de leitura que elencamos com base em uma revisão teórica de pesquisas da área da Psicolinguística sobre o assunto.

Estudos apontam que a compreensão de um material textual envolve processamentos em níveis diversos (KINTSCH, 1998), por exemplo, nível linguístico, base textual (microestrutura e macroestrutura) e que a “compreensão é o objetivo final da leitura” (NATION, 2013, p. 268). Contudo, para alcançar esse objetivo, há estruturas que o leitor precisa apreender, pois “[...] a compreensão não será exitosa sem a identificação de palavras e a recuperação de seus significados.” (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, p. 247).

Segundo Smith (2003), a compreensão é resultado de eventos que favorecem a interação do leitor com o texto. Para o autor, “os esquemas de gênero auxiliam tanto os leitores quanto os escritores” (p. 60). A compreensão de leitura acontecerá a partir do conhecimento da estrutura do texto que é construído em nossa mente, resultante de informações que são apreendidas no dia a dia. Ele ainda explica que:

As estruturas de discurso e gramáticas de histórias são parte de nossa própria estrutura cognitiva, parte do modo como organizamos nosso conhecimento de mundo (e, portanto, uma razão pela qual ler é importante – a leitura proporciona ao leitor novas estruturas para a percepção de mundo e para a organização da experiência). Quanto mais podemos antecipar e empregar as estruturas formais que um autor utiliza, mais podemos compreender e recordar do que lemos, uma vez que as estruturas formam a base de nossa compreensão e recordação. (SMITH, 2003, p. 61).

Flôres e Pereira (2012, p. 96) ressalta que “do ponto de vista psicolinguístico, a compreensão de leitura não é examinada só como a apropriação do conteúdo lido, mas como o processamento realizado pelo leitor para realizar essa apropriação”, pois há estudos que atestam o processamento *BOTTOM-UP* e o *TOP-DOWN*, como processos que acontecem alternadamente sem um excluir o outro. Quando isso ocorre, o leitor chega à compreensão do texto. Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 246) afirmam que

Os processos de compreensão que levam a essa representação ocorrem em níveis múltiplos em diversas unidades da linguagem: no nível da palavra (processos lexicais), no nível da sentença (processos sintáticos) e no nível do texto. Nesses níveis, contribuem processos de identificação de palavras, análise, mapeamento referencial e uma variedade de processos inferenciais, que interagem com o conhecimento conceitual do leitor de maneira a produzir um modelo mental do texto.

A compreensão do texto é um processo complexo que envolve diversos componentes sendo capazes, porém, de auxiliar o leitor a construir sua representação mental do texto. O aluno considerado um leitor menos hábil possui a dificuldade de formular o modelo mental do texto o que o impede de obter a compreensão geral do objeto lido.

Outra pesquisa apresentada por Cunha, Oliveira e Capellini (2010) com base em Braint (1997) e Santos (2009) esclarece que se faz necessário ativar no leitor, para a compreensão de leitura, conhecimentos prévios para que seja possível o entendimento do texto, pois

[...] a compreensão inclui vários processos cognitivos interrelacionados, entre eles estão os processos básicos de leitura, como o reconhecimento e a extração do significado das palavras impressas, que são requisitos necessários, mas não suficientes. A compreensão da leitura depende da ativação de relevantes conhecimentos que estão fortemente relacionados com o desenvolvimento do vocabulário, da linguagem oral, habilidades linguísticas, habilidades de memória, capacidade de realizar inferências e da experiência de mundo de cada indivíduo, além do desenvolvimento da expressão clara e organizada de ideias, tanto na forma oral como na escrita. (CUNHA; OLIVEIRA; CAPELLINI, 2010, p. 222).

A partir do exposto, para guiar a análise de nossa pesquisa, seguiremos a definição de Kintsch e Rawson (2013), em que os autores salientam que a compreensão textual não é apenas a soma da atividade de diversos processos, mas resulta da sua operação coordenada como sistema. Esse processo é complexo, não há uma forma única para se obter a compreensão de leitura. Assim, Gough e Tummer (1986 *apud* COELHO; CORREA, 2017) enfatizam que a compreensão de leitura é uma atividade complexa e necessária por envolver diversas habilidades e formas diferenciadas de processamento. A cada texto, a cada leitura, o leitor precisa acionar diversos componentes para alcançar a compreensão do objeto em estudo.

Com base nas definições apresentadas, entendemos que o processo de compreensão de leitura não é único e precisa ser construído a cada texto, e, cada leitura irá solicitar do leitor a ativação de um determinado processamento. Para Spinillo (2013 *apud* COELHO; CORREA, 2017, p. 41), “para que o ato de ler seja bem-

sucedido, é preciso que o sujeito seja capaz de decodificar, por meio do domínio do conhecimento das convenções da escrita, e de compreender ou seja, atribuir sentido ao texto.”

Fundamentado no exposto, podemos entender que para propor uma atividade de leitura em sala de aula é importante observar a fase cognitiva do aluno, assim como o ano de escolaridade, pois de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) as atividades de leitura devem aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Assim, a escolha do texto para leitura deve ser cuidadosa, uma vez que para haver a compreensão, o leitor precisa construir “uma representação mental do texto” (NATION, 2013, p. 266). Isso quer dizer que o aluno, após reconhecer as palavras, deverá buscar em sua memória de longo prazo informações sobre o seu conhecimento para fazer inferências e assim poder compreender o objeto lido. O texto da BNCC salienta que

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BRASIL, 2017, p. 77).

Contudo, quando o aluno apresenta dificuldades de compreensão, entendemos que, entre as etapas da aprendizagem, ocorreram lacunas que devem ser identificadas pelo professor, pois esses intervalos impediram que ele avançasse no processo de compreensão do texto. As atividades propostas pelo docente devem auxiliar o discente a retomar o processo, pois não temos como precisar a causa específica dessas interrupções, nem como e quando aconteceram, uma vez que pode ter sido uma questão do material utilizado ou uma questão de experiência de leitura. A única questão que podemos afirmar é que ocorreu uma interrupção e que, de alguma forma, o processo sofreu interferência.

Para entender esse processo de compreensão, Kintsch (1998) desenvolveu uma pesquisa sobre os níveis de processamento da compreensão textual e usou uma terminologia, que será adotada aqui, para explicar os diferentes níveis do processamento como: base textual, macroestrutura, microestrutura e modelo situacional.

A partir dos conceitos dos níveis de processamento, podemos dizer que ao receber um texto, o aluno inicia a leitura por meio do reconhecimento das palavras que estão inter-relacionadas entre si. Os autores Kintsch e Rawson (2013, p. 228) chamam esse nível do processamento de microestrutura, eles explicam que

Os significados das palavras devem ser combinados de maneiras estipuladas pelo texto, formando unidades de ideias ou proposições. As proposições estão inter-relacionadas em uma rede complexa, chamada de microestrutura do texto.

E essa rede está relacionada a uma estrutura que compõe a visão geral do texto chamada de macroestrutura, na qual o aluno infere, prediz e compõe o conhecimento do texto. Com a junção do reconhecimento de palavras e frases, mais o reconhecimento dos tópicos do texto, o leitor consegue identificar a base textual. De acordo com Kintsch e Rawson (2013, p. 232), “[...] uma base textual consiste em uma macroestrutura, assim como da microestrutura formada pelo estabelecimento de conexões entre as proposições.”

Reconhecer a base textual favorece ao leitor a identificação dos tópicos principais do texto. Quando trabalhamos a compreensão de leitura, percebemos que o aluno menos hábil tem dificuldade em compreender o tema central do texto por não entender o sentido das partes. Para tanto, é importante que o professor busque apresentar alguns dispositivos de sinalização com informações para que o aluno desenvolva a habilidade de compreensão.

O modelo situacional permite que a compreensão de leitura se torne mais profunda a partir das inferências que ele pode fazer. Assim, Kintsch e Rawson (2013, p. 237) atestam que

[...] a base textual representa o significado expresso efetivamente no texto. Porém, a compreensão mais profunda também depende da construção de um *modelo situacional*, ou a representação da situação descrita pelo texto. Isso é feito principalmente pela integração das informações fornecidas pelo texto com o conhecimento prévio relevante. Assim, as inferências estão criticamente envolvidas na formação de um modelo de situação.

Fazer inferências durante a leitura requer informações que nem sempre fazem parte do repertório do leitor, e isso não configura que esse leitor seja menos hábil que os outros, pois existem alguns elementos que podem facilitar o processo da ativação imediata como o conhecimento prévio do assunto. Quando o leitor reconhece a

temática, independentemente de suas habilidades de leitura, as inferências são feitas de forma automática beneficiando a compreensão do texto, Kintsch e Rawson (2013, p. 237) sobre a construção da base do texto afirmam que

As inferências são necessárias na construção da base textual (nos níveis macro e micro) e desempenham um papel crucial na formação de um modelo coerente da situação. Os textos quase nunca são totalmente explícitos, de modo que sempre existem lacunas para que o leitor preencha.

O leitor precisa, para a sua compreensão do texto, inserir informações que não estão explícitas para que ele consiga construir e/ou elaborar um significado para o objeto lido, como já foi dito anteriormente. De acordo com Liberato e Fulgêncio (2007, p. 27)

Para compreender, não basta saber a língua: para ler, não basta decodificar aquilo que está impresso no papel. É necessário, igualmente, fazer uso da informação não visual, tanto para adiantar e antecipar as informações que são previsíveis quanto para inferir dados, deduzindo as informações explícitas. Essas informações inferidas são necessárias para ligar trechos, construindo a coesão do texto, e também para elaborar a lógica e a coerência do discurso.

As autoras também apontam que a inferência “é um processo de elaboração ativa de conhecimentos” (p. 31). O leitor estabelece relações entre o que está posto no material escrito e o conhecimento prévio que ele tem armazenado. Assim, quando se inicia uma atividade de leitura, é a memória de trabalho a primeira a ser ativada, pois de acordo com Kleiman (2016, p. 49) “Uma vez que o material visual é apreendido, começa a interpretação das letras em sílabas e palavras, destas em frases, destas em proposições com significado”.

Sabe-se que a memória de trabalho possui um limite de capacidade de armazenamento das informações, porém um estudo feito por Ericsson e Kintsch (1995) e Kintsch, Patel e Ericsson (1999) apresentou a relação que pode haver entre os componentes da memória para compreender como um leitor hábil pode armazenar informações na memória de trabalho. Kintsch e Rawson (2013, p. 242) destacam nessa pesquisa que

A memória de trabalho, quando estamos lendo um texto em um domínio conhecido, não é composta apenas por uma memória de curta duração e capacidade limitada, mas também contém um componente de longa duração. Esse componente contém todos os itens da memória de longa duração do leitor que estão relacionados com os conteúdos atuais da memória de curta duração (que, para esse propósito, pode ser igualada à consciência ou foco da atenção) por meio

das estruturas de recuperação. Desse modo, as estruturas de cooperação disponibilizam informações armazenadas na memória de longa duração que sejam diretamente relevantes para a tarefa em questão, sem necessidade de processos de recuperação que demandem muito tempo e recursos.

São essas memórias, que ajudam a compreensão do texto feita por leitores hábeis. Tendo conhecimento desses processos, faz-se necessário ensinar aos leitores menos hábeis a ativar sua memória de trabalho para que eles possam ser capazes de fazer as inferências necessárias à compreensão do texto. Com base nos estudos feitos por Kintsch e Rawson (2013, p. 243, grifos dos autores):

O conceito de memória de longo prazo nos permite entender como os leitores jogam com todas as coisas que precisam para a compreensão na memória de trabalho. Ele também sugere uma reinterpretação dos dados sobre *reading span*: não é a capacidade da memória de trabalho que varia entre os indivíduos, mas a habilidade com que eles estão usando essa capacidade.

Não somente trabalhar com os conhecimentos que o aluno adquiriu na vida, mas também apresentar novas leituras para que ele amplie seu conhecimento de mundo e possa, de forma autônoma, fazer inferências adequadas ao preenchimento de lacunas do texto e compreender o assunto que ainda não domina. Não basta exigir que o aluno leia, é preciso promover atividades para ampliar o leque de conhecimento do discente, pois ter conhecimento daquilo que lê, ajuda o leitor a alcançar a compreensão do objeto lido. Segundo Nation (2013, p. 280)

Indo além do significado de palavras individuais, o conhecimento do assunto também é considerado crucial para a compreensão. O entendimento do assunto a que o texto se refere permite que o leitor se afaste de uma representação no nível das palavras ou proposições e assuma uma que integre esse conhecimento com um corpo mais amplo de conhecimento básico, permitindo, assim, que o leitor construa um modelo mental rico em inferências para a situação ou evento [...]. O conhecimento prévio sobre um texto prevê a compreensão do texto.

Com o objetivo de sanar as dificuldades, o leitor precisa fazer uma leitura mais aprofundada do texto para que ele possa atingir a compreensão total do objeto de estudo, principalmente quando o material é sobre um assunto desconhecido. Nesses casos, o leitor precisa ser envolvido nos processos estratégicos da compreensão para poder construir seu modelo situacional pois, devido às dificuldades de compreensão, ele pode fazer uma leitura superficial, que seria prejudicial à sua aprendizagem. Kintsch e Rawson (2013, p. 243) atestam que

[...] Muitas vezes, os principiantes se satisfazem em formar uma base textual razoavelmente correta, negligenciando a construção mais laboriosa de um modelo situacional. Porém, isso resulta em uma compreensão superficial, que é insuficiente para um entendimento e aprendizagem profundos a partir do texto.

Em síntese, o processo de compreensão de leitura não é simples. Assim, é necessário o uso de estratégias que possam favorecer a compreensão do material escrito por parte do leitor assim como possam auxiliá-lo no processo de ler e compreender.

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE LEITURA

A proposta de atividade de leitura deve, de acordo com Kleiman (2016, p. 45) estar “embasada em modelos já bem definidos sobre como processamos a informação”, para que o aluno possa desenvolver habilidades de leitura, e consiga compreender o texto trabalhado. Esses modelos citados pela autora referem-se à interação que acontece entre leitor e texto enquanto objeto, e que estão ligados aos aspectos cognitivos da leitura.

Conhecer esses aspectos e integrá-los às atividades de leitura enriquece e propicia diversas possibilidades de desenvolvimento de estratégias de leitura, contribuindo para que o aluno saiba escolher qual estratégia usar em cada texto lido, independentemente do gênero textual, de forma autônoma, sem a intervenção do professor. Conforme explica Solé (1998, p. 72), é preciso ensinar as estratégias de compreensão para formar leitores autônomos.

Por que é necessário ensinar estratégias de compreensão? Em síntese, porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos usados durante a instrução. Esses textos podem ser difíceis, por serem muito criativos ou por estarem mal escritos. De qualquer forma, como correspondem a uma grande variedade de objetivos, cabe esperar que sua estrutura também seja variada, assim como sua possibilidade de compreensão.

O professor precisa, para obter os resultados previstos em sua prática, que o discente consiga ter autonomia no processo de compreensão do texto. Ainda Solé (1998, p. 72), afirma que

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão,

estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

Essa autonomia, citada por Solé (1998), deve ser trabalhada durante todo o processo de aprendizagem para que o discente possa, no decorrer das tarefas relativas à leitura, de forma independente, solucionar as possíveis dificuldades que venha encontrar para compreender o texto, fazendo uso de estratégias de leitura para poder ter a compreensão tanto no sentido microestrutural quanto no sentido macroestrutural do objeto em estudo.

Nesse contexto sobre o uso de estratégias de leitura, o auxílio do professor se faz indispensável. Kleiman (2016, p. 52) esclarece que “O professor deve propiciar contextos a que o leitor deva recorrer, simultaneamente em diversos níveis de conhecimento, tanto gráficos, como linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais”. Porém, mesmo com o professor auxiliando na compreensão do texto durante a aula, ainda pode haver dificuldades no processo da compreensão de leitura devido a fatores que contribuem para a execução da ação, pois cada aluno possui experiências individuais como: conhecimento cultural acumulado, familiaridade com o tema e com o tipo de gênero textual.

Para entendermos com mais clareza esse processo de compreensão de leitura, trazemos -dos modelos de leitura apresentados por Kato (1986) dois conceitos que nos ajudarão a compreender como seria o comportamento possível de um leitor que são o *TOP-DOWN* e o *BOTTOM-UP*. O primeiro, *TOP-DOWN* consiste em estratégias que vão do conhecimento prévio para o nível de decodificação da palavra, o também chamado de movimento descendente; e o segundo, *BOTTOM-UP*, consiste em começar de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos, movimento também chamado de ascendente. Esse último, segundo Kleiman (2016), é o mais utilizado pelos leitores iniciantes.

Estudos referentes à psicologia cognitiva, que tem o “objetivo de compreender a cognição humana por meio da observação do comportamento das pessoas enquanto executam várias tarefas cognitivas” (EYSENCK; KEANE, 2017, p. 1), supõem que nesse processo da leitura há uma mistura de estratégias cognitivas que usam os movimentos ascendentes e descendentes. Eysenck e Keane (2017) chamam esse

processo que ocorre ao mesmo tempo de processamento paralelo. Os autores atestam que

É muito mais provável que usemos o processamento paralelo em uma tarefa muito praticada do que em uma realizada pela primeira vez. Por exemplo, alguém que está fazendo sua primeira aula de direção acha quase impossível mudar a marcha, guiar bem e prestar atenção aos outros condutores ao mesmo tempo. Todavia, um motorista experiente acha isso muito fácil. (EYSENCK; KEANE, 2017, p. 3).

O leitor hábil faz a integração dessas estratégias resultando assim na compensação de possíveis falhas, como, por exemplo, no conhecimento prévio ou na decodificação de palavras. Siqueira e Zimmer (2006, p. 35) argumentam que “A estratégia de integração procura explicar a leitura como uma atividade que pode se dar através da interação entre o leitor e o texto, e/ou da integração de várias habilidades que são ativadas simultaneamente no processamento da informação.”

A partir do uso dessas estratégias, o professor pode desenvolver suas propostas com base no retorno de suas intervenções que auxiliam a compreensão de leitura do texto. Kleiman (2016, p. 53) esclarece que “[...] o professor que ajuda o aluno a prever e predizer focalizando, mediante diversas abordagens e atividades prévias à leitura, as palavras-chaves no texto, garante que, quando o aluno as encontrar, será capaz de reconhecê-las rápida ou até instantaneamente.”

Assim, se o professor “chama a atenção” para a(s) parte(s) importantes do período (texto), por exemplo, ele ensina o aluno a perceber o essencial. Como por exemplo:

O gato preto de orelhas acinzentadas e bigodes compridos que fugiu ontem da casa do meu amigo, depois que foi obrigado a tomar banho em uma banheira cheia de água fria, subiu, em uma noite de lua cheia, no telhado recém reformado e miou feliz, enquanto meu amigo, sentindo-se culpado, chorava de tristeza por ter perdido seu gatinho. (Informação verbal)¹.

Nesse exemplo a ideia principal do texto é “o gato subiu no telhado”. Contudo, quando é solicitado ao aluno que extraia essa ideia do texto, muitas vezes ele não consegue, pois se perde no meio das informações.

¹ Fala de Daniela Cid de Garcia durante a palestra “Psicolinguística da leitura e Educação: Interfaces”, promovida pelo Centro Interescolar Ulysses Guimarães (CIUG), em São Gonçalo, em 23 de outubro de 2018.

Dessa forma, o uso das estratégias cognitivas de leitura como mecanismos empregados na compreensão de leitura será abordado na próxima seção que apresentará a aplicação das estratégias para a compreensão de leitura de texto.

PADLET: UM APLICATIVO EM SALA DE AULA

A proposta de fazer uso do aplicativo *Padlet* surgiu a partir de leituras de pesquisas que já traziam reflexões sobre a necessidade de se inserir exercícios de leitura em ambiente virtual.

O ambiente virtual ainda é, para alguns estudantes, um espaço a ser explorado, porque o conhecimento de determinadas ferramentas digitais ainda é algo novo, de acordo com o perfil dos sujeitos que inspiraram essa pesquisa, pois são alunos que costumam usar somente aplicativos de jogos digitais e redes sociais. Aqueles que possuem acesso à internet e têm computador em casa, conseguem ter mais autonomia em determinadas plataformas digitais, sendo que seus conhecimentos são restritos por não terem qualificação e/ou orientação para uso de outros ambientes virtuais.

Usar como ferramenta de trabalho um aplicativo em sala de aula, mesmo sabendo das limitações que possam existir, é uma proposta ambiciosa, uma vez que não depende apenas de o professor para o projeto acontecer. Há alguns fatores que precisam estar alinhados com a atividade como: acesso à internet na escola e computadores em número suficiente no laboratório de informática para que todos os alunos possam participar da proposta. Assim, é imprescindível que o professor verifique todas as informações necessárias ao trabalho junto à Direção escolar antes de apresentar a proposta para a turma, para que assim os alunos não fiquem frustrados.

Trabalhar em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no ambiente escolar nos dá a possibilidade de criar um espaço de interação digital, social e principalmente colaborativo. Com essas prerrogativas, pensamos no uso do aplicativo *Padlet* que nos dá diversas possibilidades de trabalho, como o compartilhamento de *links*, vídeos, arquivos, entre outros de um mesmo objeto de estudo, além da interatividade.

O *Padlet*² é um serviço on-line gratuito que favorece a construção de um mural que funciona como um quadro livre para que os alunos possam publicar fotos, links, vídeos ou ler textos. O acesso e o gerenciamento do mural ficam sob a responsabilidade do criador, no caso dessa pesquisa, o professor. Os alunos acessarão a conta através de um cadastro simples e suas contribuições poderão ser lidas no ato da postagem ou após a aprovação do gerenciador, que nesse caso será o professor, criador do mural. Depois da criação do mural é possível: elaborar um layout para o mural com o tema da discussão; criar um título; criar um endereço; estabelecer quem terá acesso; instituir a forma de acesso – mais ou menos restrito; decidir se o mural ficará público ou apenas disponível entre os participantes.

A escolha dessa ferramenta tem como objetivo principal incentivar o aluno à aceitação da atividade, já que persiste a ideia de que ler e escrever são tarefas difíceis e que as atividades não são agradáveis. Outra importante função do uso do aplicativo é a possibilidade de apresentar ao grupo de discentes o maior número possível de leituras e releituras de um mesmo objeto. Com isso, pretendemos ampliar as formas de adquirir conhecimento a partir do trabalho desenvolvido.

Com essa proposta do uso do aplicativo, os alunos poderão compartilhar possíveis leituras de um mesmo texto, como sugerido na BNCC:

Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos. A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido. (BRASIL, 2017, p. 139).

O perfil atual da maioria dos adolescentes nos permite pensar que as diferentes mídias precisam estar em sala de aula participando do contexto da aprendizagem. O professor deve trazer para o espaço de suas aulas atividades que permitam ao aluno estar inserido no ambiente virtual, assim como também desenvolver habilidades de leitura e compreensão de leitura. De acordo com Wolf (2019, p. 238) em seu livro “O cérebro e o mundo digital” ela conclui que

² <https://pt-br.padlet.com>

Este é momento de inflexão de nossa geração: o momento que decidimos tomar a verdadeira medida de nossas vidas. Se agirmos sabiamente nessa encruzilhada cultural e cognitiva, acredito que, como anteviu Charles Darwin para o futuro de nossa espécie, forjaremos circuitos de cérebros leitores cada vez mais aprimorados, capazes de “infinitas formas belas”³

Seguindo a reflexão da autora, colocar disponível para os alunos uma atividade na qual possam navegar por uma rede de informações, assim como criar seu espaço de reflexão e interação entre o grupo, nos indicam que estamos desenvolvendo atividades que possibilitem aos alunos a habilidade de construir sua autonomia como leitores hábeis. E essa independência se dará a partir da compreensão de leitura que será trabalhada e desenvolvida em todos os aspectos.

O uso do *Padlet* contribui para essa pesquisa no sentido de favorecimento de um ambiente colaborativo, capaz de criar um espaço de difusão de ideias, leituras e olhares diferenciados para um mesmo objeto de estudo – o texto, assim como a democratização das informações apreendidas. Nessa proposta, o aprendizado acontece em um ciberespaço que, de acordo com Lévy (2010, p. 17) “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga.” Assim, entendemos que as atividades propostas nesse trabalho, diferentemente das aulas tradicionais na sala de aula, por usar uma ferramenta virtual, pode também contribuir para desenvolvimento da capacidade de compreensão de leitura do aluno.

Dessa forma, não podemos desconsiderar a ideia de que os alunos já estão inseridos nesse ambiente de cibercultura. Conforme salienta Lévy (2010, p. 17), “a cibercultura é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” Por isso, as competências tecnológicas precisam participar das atividades propostas em aula, já que é a realidade dos novos jovens. A cibercultura tem nas tecnologias digitais suas interfaces de acesso que estão presentes no cotidiano de todas as esferas sociais, como o trabalho e a educação.

³ Nota de rodapé retirada do livro “O cérebro e o mundo digital” de Wolf (2019, p. 240). Tradução da passagem de *On the Origin of Species* (A origem das espécies), p. 490 [N.T.: Em tradução livre: “Há grandiosidade nesta imagem da vida; com várias forças que originalmente foram emanadas em poucas formas ou em uma forma só; e tal que, infinitas formas extremamente belas e surpreendentes evoluíram e continuam se desenvolvendo a partir de um começo tão simples, enquanto o planeta continua girando sem parar, obediente à lei imutável da gravidade.”]

No que se refere à atividade de aula direcionada ao desenvolvimento da compreensão de leitura, é pertinente evidenciar a importância da aquisição de novas percepções e reflexões de assuntos variados, pois o aluno precisa expandir seu conhecimento assim como adquirir autonomia na compreensão do texto.

Por fim, vale também ressaltar que trabalhar com ferramentas virtuais que proporcionam a pesquisa e a disseminação de informações, nos permite criar ambientes de trocas de experiências que poderão oportunizar aos discentes a ampliação de um repertório diversificado de palavras que contribuirá também para a formação de leitor hábil.

A PROPOSTA DIDÁTICA COM O USO DO *PADLET*

As atividades que constituem o Caderno pedagógico foram pensadas a partir de experiências já vivenciadas em sala de aula com o uso de um aplicativo como suporte facilitador do engajamento dos alunos nas propostas de leitura.

A proposta das atividades foi elaborada como sugestão de trabalho que busca desenvolver a compreensão de leitura a partir das estratégias cognitivas da leitura. Para tanto, partimos do pressuposto de que o perfil do aluno que irá desenvolver as atividades possui, de alguma maneira, certa dificuldade de compreensão de leitura. Com isso, buscamos criar um ambiente colaborativo para que ele, o aluno, possa aprender as estratégias de leitura por meio de atividades em um ambiente virtual, já que observamos, de acordo com experiências anteriores, maior interesse quando o espaço utilizado é o virtual.

APLICAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA

A proposta do Caderno pedagógico busca analisar, utilizando o aplicativo *Padlet*, a compreensão de leitura dos sujeitos que inspiraram essa pesquisa, a partir do desenvolvimento de um conjunto de atividades que foram elaboradas para auxiliá-los nessa tarefa. Nessas atividades, procuramos promover o desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura fazendo uso dos modelos de leitura indicados por Kato (1986) que nos auxiliaram na formulação dos exercícios propostos.

O Caderno está dividido em três etapas: “Antes da leitura”; “Durante a leitura” e “Depois da leitura”. Nessas etapas, usamos como base de estudo o texto “A noite em que os hotéis estavam cheios” de Moacyr Scliar (2011). Nele, procuramos apresentar, com base na BNCC (BRASIL, 2017), atividades didáticas que oferecem ao professor uma sugestão de aula que leva o aluno a ativar os conhecimentos que já possui, relacionando-os aos conhecimentos novos para que assim possa compreender o sentido do texto. Para tanto, optamos por utilizar uma ferramenta digital, no intuito de incentivar a participação do discente na atividade, a partir de seus interesses em usar um aplicativo no ambiente virtual.

As atividades propostas foram pensadas e elaboradas buscando mobilizar, nos discentes, diferentes estratégias de leitura, pois de acordo com Wolf e Lopes (2014, p. 180) “os diferentes níveis linguísticos do texto e as diferentes estratégias cognitivas acionadas pelo aluno, de acordo com a atividade proposta, precisam ser levados em conta nos processos de ensino e avaliação”, para que seja possível desenvolver as habilidades de leitura.

Sabemos que uma proposta de atividade não consegue ser tão completa a ponto de desenvolver todas as habilidades de leitura no aluno e torná-lo de imediato um leitor hábil. Temos a consciência de que isso é resultado de um processo longo e que precisa do desenvolvimento de determinadas práticas. Conforme Maia (2015), ainda falta saber mais sobre como se pode desenvolver as habilidades de leitura hábil e automática. Os autores afirmam que “O desenvolvimento das habilidades de leitura depende de muitas variáveis mediadoras, tais como a atenção, a memória, o conhecimento do vocabulário e a sua estruturação e organização, e por sua vez contribui para melhorar e aprofundar tais capacidades.” (p. 135).

Os estudos em Psicolinguística voltados para os aspectos da leitura podem ser fundamentais na preparação e organização das propostas de aulas dos professores de Língua Portuguesa. Kleiman (1997, p. 7), sobre o ensino do processo de compreensão de leitura, salienta que

O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e nas diversas estratégias de compõem o processo. Tal conhecimento se revela crucial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada.

Contudo, optamos por propor um exercício lúdico antes de iniciar a proposta para motivar os alunos e ativar seus conhecimentos de mundo sobre o tema “Natal”, que será o mesmo tema da crônica escolhida para ser trabalhada na atividade de leitura. Com isso, espera-se que o aluno ative seu conhecimento prévio sobre essa data comemorativa e faça inferências no texto lido. Outro ponto pertinente à atividade é a retomada de algumas etapas do jogo de Quebra-cabeça, o qual será usado na primeira parte da proposta de aula.

AS ATIVIDADES

Como propomos aplicar as atividades em ambiente virtual, resolvemos também fazer essa proposta utilizando *sites* de quebra-cabeças virtual para servirem de telas para o jogo. A atividade terá como objetivo propiciar o trabalho em equipe, assim como iniciar a dinâmica das rodas de conversa que estarão presentes nas três etapas do processo. Outro fator relevante para essa proposta está relacionado à observação e à avaliação que o professor deverá fazer sob o comportamento e desenvoltura dos alunos quanto ao uso das plataformas digitais.

Após a finalização da atividade motivacional, será iniciado o primeiro exercício que compõe a primeira etapa da proposta intitulada “Antes da leitura” e que deve ser aplicada com o auxílio do aplicativo *Padlet*. Essa etapa tem o objetivo de desenvolver habilidades de compreensão de leitura a partir de marcas linguísticas no texto.

Os alunos serão convidados a reconstruírem um determinado texto – crônica - que estará separado em fragmentos, e que, após a leitura das partes, eles precisarão reorganizá-las a partir do sentido global do texto. Essa proposta propicia o aluno a buscar simultaneamente diversos níveis do conhecimento (KLEIMAN, 2016). Como o *Padlet* será usado no decorrer das próximas etapas, essa é a fase de orientação, uma vez que será o professor o principal monitor do uso das ferramentas disponibilizadas pelo aplicativo.

Logo que a reconstrução do texto for finalizada, o professor deve organizá-los em círculo para promover uma Roda de Conversa em que será exposto o modo com que cada aluno pensou para executar a tarefa. Será o momento de percepção das estratégias cognitivas de leitura utilizadas.

A segunda parte dessa atividade será a partir de um formulário criado no *Google Forms* que apresentará ao aluno perguntas para serem respondidas no próprio formulário sobre partes narradas do texto. Com essa proposta, os alunos poderão verificar se as partes do texto, que foram reorganizadas por eles, fazem sentido de acordo com o contexto.

O texto trabalhado nessas três etapas da atividade é uma crônica de Moacyr Scliar (2011) – importante escritor brasileiro. O texto “A noite em que os hotéis estavam lotados” possui algumas características que vão direcionar os alunos a fazerem inferências e a buscarem informações na memória de longo prazo para conseguirem identificar semelhanças no texto com a história de Jesus, assim como outras características que também contribuirão para a compreensão do texto.

Há um tempo cronológico, mas só conseguimos percebê-lo por meio de marcas que indicam a gradação da história. As personagens principais são apenas a esposa grávida e o marido, um jovem homem simples à procura de um lugar para passarem a noite; e os secundários são os gerentes dos hotéis que, por conta da aparência do casal, os informa que não há vagas disponíveis. Por esse motivo, o casal acaba passando a noite em uma manjedoura e logo depois sendo procurados pelos três reis magos que aparecem no final da história. O último gerente que negou um quarto para o casal, após falar com os três viajantes fica arrependido por ter percebido o grande erro que cometeu.

A crônica traz inúmeras referências ao nascimento de Jesus, fato importante no Cristianismo, mas que não é impeditivo para que pessoas de outras religiões conheçam, por isso pensamos ser um texto com viabilidade de os alunos conseguirem fazer as inferências necessárias para a compreensão da leitura. O estilo de língua empregado também é um facilitador, consideramos que, por apresentar um vocabulário simples, em sua maioria, também os ajudará na compreensão.

A segunda etapa da atividade - Durante a leitura – consiste em propiciar através da leitura do texto na íntegra e de questões de compreensão do texto a possibilidade de ativação de seus conhecimentos de mundo, informações que os auxiliem a resolver questões propostas no quadro interativo. Sobre o ato de ler Wolf e Lopes (2014, p. 181) mencionam que

Goodman (1976) descreve o ato de ler como uma atividade de reconstrução do texto pelo leitor através das pistas colocadas pelo escritor. Esse autor destaca que para a leitura é importante o objetivo do leitor, sua cultura social, seu conhecimento prévio, seus esquemas linguísticos e conceituais. Essa atividade de reconstrução textual é afetada pelas inferências e correferências trazidas pelos esquemas cognitivos do leitor (GOODMAN, 1976, p. 28). Assim, diferentes pessoas lendo o mesmo texto podem apresentar variações no que se refere à compreensão deste, segundo a natureza de suas contribuições pessoais ao significado.

Nessa parte da atividade, os alunos irão postar suas respostas no quadro interativo sob a orientação e aprovação do professor. Cada dupla ou grupo poderá expor suas ideias, o que foi entendido do texto e principalmente se reconheceu alguma parte pertencente a outra história. Como serão respostas individuais, as postagens só serão aprovadas para a visualização após o término da tarefa, com isso, procura-se evitar a cópia ou as influências de outras postagens.

A segunda parte dessa etapa também constituirá uma Roda de Conversa para que os grupos possam ler em voz alta suas respostas e justificativas, apresentando as estratégias de leitura que os levaram a chegar até determinada conclusão. Dessa maneira, será possível demonstrar que para a compreensão do texto é necessário avaliar e selecionar elementos do texto que contribuam para tal objetivo.

Para conclusão dessa proposta de atividades, a terceira etapa intitulada “Depois da leitura”, usará, diferente das outras, dois espaços: o virtual e o físico. Os alunos trabalharão a estratégia da predição no mural interativo no espaço virtual. De acordo com a explicação de Wolf e Lopes (2014, p. 184)

A predição se refere à habilidade de antecipar o que está por vir, colaborando para o avanço da fluência do processo de construção do texto e do sentido. Baseia-se nos diferentes planos linguísticos, considerando conhecimentos prévios e as pistas linguísticas presentes no texto (semânticas, sintáticas, fonológicas, morfológicas, pragmáticas), orientando expectativas e hipóteses no processo da leitura. Os conhecimentos prévios estão ligados aos chamados esquemas cognitivos.

Nessa atividade, será solicitado ao aluno que faça a leitura de partes do texto, já preestabelecidas no mural, e encontre a palavra-chave de cada fragmento para formularem a ideia principal do excerto. No mural interativo, o texto estará subdividido em cinco partes e, sob cada fragmento, cada grupo deverá postar seu próprio resumo. Conforme as atividades anteriores, os grupos serão colocados em um semicírculo, todos virados para o quadro branco da sala de aula, para fazerem a Roda de Conversa, que nessa etapa terá um formato diferente. Após a reflexão das respostas

postadas no mural, os alunos serão solicitados a criarem um resumo coletivo do texto, a partir dos trechos que eles considerarem mais coerente à proposta. Nessa etapa é significativo salientar que não existe a opção de criar outras possibilidades de interpretação do texto, Kleiman (1997, p.20) lembra que é “[...] importante salientar, para fins escolares, que, ainda que inferir permita ao leitor certa flexibilidade, por sua parcela ativa nesse processo, a compreensão apropriada é direcionada pelo próprio texto, não sendo possível inferir qualquer coisa.”

Desse modo podemos demonstrar que o próprio texto indica o caminho para a sua compreensão e que há uma interação entre texto e leitor em que “o leitor é visto como um ser cognitivo-cultural construtor de sentidos por ele impulsionados [...]” (FLÔRES; PEREIRA, 2012, p. 83). O aluno poderá perceber que as informações necessárias para sua compreensão estão inseridas no objeto de estudo e presentes em sua mente, quem sabe dando-se conta, dessa maneira, do processo de ler e compreender.

Assim, finalizamos a terceira etapa do processo com a construção de um resumo, escrito no quadro branco da sala, constituído dos trechos que foram mais coerentes em relação ao texto principal, decidido em comum acordo pelos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo é resultado da dissertação de mestrado, intitulada *Um app na sala de aula? O Padlet e o desenvolvimento da compreensão de leitura no Ensino Fundamental* (NOGUEIRA, 2021) que se constituiu um estudo teórico sobre compreensão de leitura pela perspectiva da Psicolinguística Educacional. A fundamentação teórica desse estudo traz uma abordagem sobre as estratégias cognitivas de leitura e compreensão de leitura. Apresentamos estudos que apontam que a compreensão de um texto envolve processamentos em níveis diversos, todavia, para alcançar o objetivo da compreensão, há estruturas que o leitor precisa aprender. À vista disso, elegemos pesquisas que demonstram a importância da escolha de um texto para trabalhar com os alunos, já que para haver compreensão, o aluno precisa construir “uma representação mental do texto” (NATION, 2013, p. 266).

Para dissertar sobre o processo da compreensão da leitura, foi usado como suporte de pesquisa, estudos sobre os níveis de processamento da compreensão textual, feitos por Kintsch (1998). E, para explicar os diferentes níveis de processamento, optamos por adotar sua terminologia como: base textual, macroestrutura, microestrutura e modelo situacional. Baseados nos estudos do modelo situacional, inferimos que a compreensão de leitura se torna mais profunda, segundo as inferências que o leitor pode fazer. E por não ser a compreensão da leitura um processo simples, salientamos os estudos de estratégias cognitivas de leitura para auxiliar o processo de ler e compreender. Para compreender como seria o comportamento possível de um leitor, observamos os tipos de processamento: *top-down* e *bottom-up*. Levamos em conta também os estudos referentes à psicologia cognitiva que propõem o processamento paralelo.

A partir das pesquisas apresentadas, optou-se por desenvolver uma proposta de atividade que pudesse trabalhar a compreensão de leitura com o auxílio do aplicativo *Padlet*. Essa ferramenta, além de incentivar a participação, também possibilita aos discentes o contato com um maior número de leitura e releitura de um mesmo material escrito. Seu uso busca favorecer um ambiente colaborativo, capaz de criar um espaço de difusão de ideias, leituras e de protagonismo dos discentes. Nele, o professor se torna um elemento facilitador de informações para promover o conhecimento de seus alunos. Cabe ressaltar que o uso dos meios digitais pode ser um caminho oportuno para buscar o interesse do aluno, assim como para aplicar atividades relevantes ao processo de leitura e de compreensão de leitura.

Dessa forma, pretendemos que essa pesquisa tenha um desdobramento relacionado ao formato da aplicação. Os materiais que foram disponibilizados no ambiente virtual também serão apresentados aos alunos no formato físico para que se possa observar a relevância dessa proposta quando trabalhada em outro formato. Essa atividade está programada para ser aplicada em três turmas, com as mesmas características e, se possível, pelo mesmo professor para que não haja diferenças quanto à orientação.

Entendemos que a análise desses dados contribuirá para uma nova busca de material teórico e uma nova reflexão sobre a atividade prática capaz de promover o engajamento dos alunos na atividade de leitura e de oferecer-lhes um caminho de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017, p. 77-139.

COELHO, C. L. G.; CORREA, J. Compreensão de leitura: habilidades cognitivas e tipos de texto. **Psico**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 40-49. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psico/v48n1/05.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

CUNHA, V. L. O.; OLIVEIRA, A. M. de; CAPELLINI, S. A. Compreensão de leitura: princípios avaliativos no contexto educacional. **Revista Teias**, [s. l.], v. 11, n. 23, p. 221-240, set./dez., 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114868/ISSN19820305-2010-11-23-221-240.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 maio 2020.

ERICSSON, K. A.; KINTSCH, W. Long-term working memory. **Psychological Review**, [s. l.], v. 102, n. 2, p. 211-245, 1995.

EYSENCK, M. W; KEANE, M. T. **Manual de Psicologia Cognitiva**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed. 7. ed., 2017, p. 1-3.

FLÔRES, O. C.; PEREIRA, V. W. Ensino da compreensão de leitura: faces e interfaces psicolinguísticas. **Linguarum Arena**, Porto, v. 3, p. 75-87, 2012, p. 83-96. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/3979>. Acesso em: 13 mar. 2020.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva Psicolinguística. São Paulo: Ática, 7. ed., 1986.

KINTSCH, W. **Comprehension**: A paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, W.; PATEL, V. L.; ERICSSON, K. A. The role of long-term working memory in text comprehension. **Psychologia**, [s. l.], v. 42, p. 186-198, 1999.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. A. Compreensão. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (org.). **A ciência da leitura**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 227-244.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas, SP: Pontes, 5. ed., 1997, p. 7-20.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: leitura e prática. Campinas: Pontes, 16. ed., 2016, p. 49-53.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 3. ed., 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 3. ed., 2010, p. 17. (Coleção Trans).

LIBERATO, Y.; FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura**: um guia para escrever claro. São Paulo: Contexto, 2. ed., 2007, p. 27.

MAIA, M. (org.). **Psicolinguística, Psicolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto: 2015.

MAIA, M. (org.). **Psicolinguística e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

NATION, K. Dificuldades de compreensão da leitura em crianças. *In*: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (org.). **A ciência da leitura**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 266-283.

NOGUEIRA, J. de A; **Um app na sala de aula? O Padlet e o desenvolvimento da compreensão de leitura no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

PEREIRA, V. W. Predição, compreensão e situação de compreensão. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 7, n. 1, p. 91-103, jan./jun., 2011. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/11212/2/Predicao_compreensao_e_situacao_de_compreensao_formato_eletronico.pdf. Acesso em: 19 maio 2020.

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

SCLIAR, M. **Moacyr Scliar**: contos e crônicas para ler na escola. Seleção: Regina Zilberman. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SIQUEIRA, M.; ZIMMER, M. C. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Revista de Letras**, [Fortaleza], v. 1, n. 28, p. 33-38, jan./dez., 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2311>. Acesso em: 14 maio 2020.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: Uma análise Psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: ArtMed, 4. ed., 2003, p. 61.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 6. ed., 1998, p. 72.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. Tradução: Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019, p. 238.

WOLFF, C. L.; LOPES, M. M. Avaliação e ensino da compreensão leitora: contribuições do campo da psicolinguística à educação. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 179-197, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/16717>. Acesso em: 3 jan. 2022.

Sobre as autoras**Janaina de Andrade Nogueira Pereira**

Mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (2021). cursou Pós-Graduação em Leitura e Produção Textual pela Universidade Federal Fluminense (2013). Professora licenciada em Língua Portuguesa (Português/Francês) pela Universidade Federal Fluminense (2007). A experiência no magistério estende-se como Professor Efetivo no Colégio Estadual Cizínio Soares Pinto (2010- ???) e Colégio Salesiano Região Oceânica (2014 - ???). Na pesquisa, tem se dedicado às áreas de Psicolinguística Experimental e Leitura.

Katia Nazareth Moura de Abreu

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Mestre em Linguística pela mesma universidade. É professora de Linguística da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no Departamento de Letras, membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) e membro permanente do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Na pesquisa, tem se dedicado às áreas de Morfologia, Psicolinguística Experimental e Leitura. É líder do GIPPSIE - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicolinguística Educacional (FFP-UERJ-CNPq). É membro (pesquisador) do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores, linguagens e justiça social" (FFP-UERJ-CNPq). É pesquisador no Laboratório de Psicolinguística Experimental (LAPEX-UFRJ) e no Laboratório de Línguas de Sinais e Orais em Psicolinguística e Aquisição (SOPA/UFRJ). É bolsista de Pós-doutorado Sênior do CNPq (2021-2022).