

**ATIVIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA MEDIADA
POR TECNOLOGIA DIGITAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Patrícia Oliveira de Freitas (IFAM)

freitasp.letras@gmail.com

Sérgio Monzato de Freitas Júnior (CMBH)

monzatosergio@gmail.com

Guilherme Balieiro Gomes (IFAM)

gbalieirogomes@gmail.com

RESUMO

Este artigo caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza qualitativa e de orientação descritiva e interpretativa, e expõe uma prática de leitura guiada realizada com alunos do terceiro ano do ensino médio em uma escola estadual do Rio de Janeiro. O principal objetivo da atividade foi observar quais efeitos emergem da execução de estratégias antes, durante e após a leitura do texto (Solé, 2014) para uma compreensão leitora proficiente em contextos digitais. Para tanto, considerou-se a leitura de textos circulantes em suportes digitais, já que a mediação das tecnologias informáticas tem trazido à tona novas práticas de leitura não convencionais. Dessa forma, utilizou-se um texto jornalístico veiculado digitalmente e acessado pelos alunos por meio de *smartphones*. A base teórica da atividade se fundamenta principalmente nos postulados de Goodman (1967); Rumelhart (1977); Smith (1982); Goodman (1994); Kato (1999); e Solé (2014), caracterizando o arcabouço teórico como sociocognitivo e interacionista. A prática de leitura guiada evidenciou que o corpo discente construiu inferências sobre o texto e verificou hipóteses formuladas antes e durante a leitura, promovendo reflexão crítica sobre o texto a partir da mobilização de conhecimentos prévios.

Palavras-chave:

Compreensão leitora. Suporte virtual. Estratégias de leitura.

ABSTRACT

This work is characterized as an experience report, of a qualitative nature and with a descriptive and interpretative approach, and it presents a guided reading practice carried out with third-year high school students at a state school in the West Zone of Rio de Janeiro. The main objective of the activity was to observe the effects that emerge from the implementation of strategies before, during, and after reading the text (Solé, 2014), in order to foster proficient reading comprehension in digital contexts. To this end, the reading of texts circulating in digital media was considered, since the mediation of information technologies has brought about new, non-conventional reading practices. Thus, a journalistic text published digitally and accessed by students through smartphones was used. The theoretical basis of the activity is mainly grounded in the postulates of Goodman (1967); Rumelhart (1977); Smith (1982); Goodman (1994); Kato (1999); and Solé (2014), characterizing the theoretical framework as socio-cognitive and interactionist. The guided reading practice showed that the students constructed

inferences about the text and verified hypotheses formulated before and during the reading, fostering critical reflection on the text by mobilizing prior knowledge.

Keywords:

Reading comprehension. Reading strategies. Virtual support.

1. Introdução

Este artigo descreve um relato de experiência didática cujo foco foi a compreensão leitora de alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da Zona Oeste do Rio de Janeiro. A principal motivação para a realização dessa atividade decorreu de observações e inquietações dos autores sobre a dificuldade discente de compreensão leitora, especialmente no que concerne a textos que veiculam informações e acontecimentos do cotidiano.

Embora seja possível reconhecer que o avanço tecnológico contribuiu para a ampliação de discussões coletivas sobre acontecimentos sociais, também é admissível a ideia de que o acesso a uma gama de textos jornalísticos, publicados por diferentes meios de comunicação, viabilizou a ampla difusão das chamadas *fake news* (Reis; Benchimol, 2023). Isto é, de um lado, tem-se o alcance e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), que trazem novas formas de leitura; do outro, tem-se um dos diversos desdobramentos da democratização de tecnologias informáticas, dentre os quais se destaca a profusão de notícias falsas em âmbito social.

Acredita-se, portanto, que a consciência sobre o processo leitor de textos jornalísticos contribui para a percepção e a vivência de mundo dos discentes, considerando que eles se situam em uma sociedade letrada. Além disso, afirma-se que é necessário perceber a leitura como a manifestação de um fato sociocognitivo e como um fator importante para as relações interpessoais, uma vez que a superficialidade na decodificação e no entendimento de um texto pode gerar conflitos de atuação no meio em que se vive.

Ao longo do percurso formativo, observou-se a dificuldade do corpo discente em interagir com o objeto escrito, como se não tivessem qualquer responsabilidade no processo de leitura, dado que, em uma vivência pedagógica tradicional, foram ensinados a entender as intenções do autor, e não as próprias intenções sobre o que o texto lê. Em outras palavras, os alunos não se inclinavam a uma postura dialógica frente à leitura, na qual autor–texto–leitor não se enquadram em uma relação de

hierarquia rígida. Em um modelo de interação, a informação ‘se movimenta’ em múltiplas direções.

Cabe ressaltar que a atividade foi desenvolvida em contexto escolar, dentro das possibilidades de uso de tecnologias disponíveis. Além disso, as justificativas para a prática leitora mediada por tecnologias informáticas basearam-se (i) na ausência de materiais impressos (e de maquinários para impressão) na instituição de ensino; (ii) na preferência pela utilização de textos autênticos, elaborados fora do contexto escolar (nesse caso, o gênero reportagem); e (iii) no uso constante de tecnologias (móveis ou fixas) pelo corpo discente em diversas atuações do cotidiano, inclusive na prática de leitura.

Como lente teórica predominante, recorreu-se ao paradigma sociocognitivo para fundamentar a perspectiva de leitura como uma articulação indissociável entre processamentos mentais (Cf. Goodman, 1967; Rumelhart, 1977; Smith, 1982; Goodman, 1994; Kato, 1999; e Solé, 2014) e práticas sociais em que a leitura se desenvolve. Isto é, valendo-se da metáfora “dos dois lados de uma moeda”, a faceta individual da leitura, chancelada pela ativação de conhecimentos prévios e de estratégias, encontra lugar junto à faceta social, marcada pela interação discursiva e por formas, suportes e usos textuais diversificados na dinâmica social, especialmente no que concerne a ambientes digitais (Cf. Bakhtin, 1997; Marcuschi, 2008; Kleiman, 2000). Assim, reitera-se o foco sociocognitivo como eixo central de análise, recorrendo, de forma complementar, às contribuições de um olhar sociointeracionista.

Tendo isso em vista, postulam-se os seguintes objetivos desta atividade de leitura: (i) analisar as estratégias de leitura que contribuem para uma compreensão proficiente no combate às *fake news*; (ii) avaliar como os alunos resgatam o conhecimento de mundo, valorizando suas experiências; e (iii) explicitar o processo inferencial nas atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura (Solé, 2014).

Acredita-se que as práticas leitoras nas quais os alunos se colocam em posição ativa frente ao texto possam estimular o pensamento crítico do corpo discente, minimizando os impactos das *fake news* na sociedade. Para tanto, é preciso que haja o acionamento do conhecimento internalizado e das experiências acumuladas nas/por meio das interações sociais. Além disso, acredita-se que o uso de TDICs é inevitável no modelo de sociedade atual, fomentando a necessidade de estímulo à busca de informações verídicas. E, nesse sentido, a leitura proficiente é fundamental.

2. Posicionamentos teóricos sobre a leitura

Uma das inquietações mais aguçadas dos profissionais engajados na educação do Brasil é, sem dúvidas, aquela que concerne ao âmbito das práticas leitoras. A motivação para o desassossego parece óbvia, embora ainda passível de muita discussão: todas as áreas do saber (e do viver) esbarram na competência da leitura. Não compreender informações básicas de um texto reflete diretamente na atuação social do indivíduo e em como ele irá compreender e interagir com o meio circundante.

Considerando uma sociedade que se envolve em práticas de leitura e escrita, o ato de ler/escrever² se manifesta como um fato social e, como tal, articula-se no âmbito da coletividade, sendo aprendido, geralmente, em contexto escolar. Essa posição de prestígio em que se dispõe um leitor é reconhecida, inclusive, por pessoas analfabetas, uma vez que estão imersas nesse contexto de letramento e tendem a admitir a estima da compreensão de leitura e de escrita nas relações interpessoais do dia a dia.

É importante ressaltar que, embora o fator social seja parte integrante do processo de leitura, não se deve rejeitar os elementos da cognição humana que subjazem às práticas leitoras. Nas palavras de Vergnano-Junger (2015, p. 15), “não podemos ignorar o componente cognitivo envolvido no processo leitor, da mesma forma que não devemos excluir as considerações de ordem social, nem a influência que essa vivência entre grupos humanos imprime em nossa cognição”.

Isso porque a cognição constitui os eventos mentais dos indivíduos, envolvendo aspectos conscientes e inconscientes do funcionamento mental (Evans, 2007). A metáfora do *iceberg* representa bem a relação entre compreensão leitora e cognição. Nas palavras de Gabriel (2016),

[a]ssim como a ponta visível do *iceberg*, o processamento cognitivo consciente é parte, e não todo o *iceberg*. Quando pensamos em leitura, novamente a metáfora do *iceberg* nos ajuda a compreender como a um só tempo estamos conscientes e inconscientes dos processos envolvidos. Além disso, a automatização faz com que processos dos quais temos consciência num determinado estágio de aquisição possam tornar-se inconscientes noutro estágio, acarretando inclusive incremento no desempenho. (Gabriel, 2016, p. 605)

² Nesta análise, propõe-se a discussão em torno de práticas leitoras. Embora sua relação com a escrita se manifeste de forma intrínseca, não serão aprofundadas as questões de produção escrita.

A esse respeito, esta análise se respalda nas seguintes premissas atribuíveis ao desafio de ler e compreender os sentidos de um texto (Cf. Solé, 2014): (i) a compreensão leitora, isto é, a compreensão de textos em suas multiplicidades, direcionada a diferentes intenções por parte de seus enunciadores, promove a autonomia e criticidade dos indivíduos, atendendo, de forma incisiva, as demandas de uma sociedade letrada; (ii) o processo de leitura requer a ativação de enquadres da experiência prévia, os quais são responsáveis por atribuir sentido ao texto. O leitor, nesse contexto, é um sujeito ativo por incorporar seus conhecimentos à atividade de leitura; e (iii) tanto a leitura em si quanto as estratégias de compreensão de textos são atividades que demandam instrução e condução por parte de pessoa especializada, que deve direcionar o leitor incipiente a *aprender* as habilidades supracitadas – grifo intencional para sinalizar que a compreensão eficiente de textos é um processo laborioso, não sendo, portanto, natural, espontâneo e individual, como costumam crer.

Com base no exposto em (i), entende-se a leitura como um processo de interação que envolve leitor/texto/autor, devendo ser, em princípio, instrumento de utilização progressivamente autônoma por parte de quem lê. Esse processo envolve um leitor ativo, capaz de percorrer, explorar e indagar o texto, de modo que seus objetivos, mediados pela leitura, sejam alcançados. Isto é, quem lê assim o faz para atingir uma finalidade específica, que é determinada pelas necessidades pontuais dos leitores. Ler um romance, uma bula, um artigo científico, ou quaisquer outras inúmeras possibilidades em que o texto se presta para situar o leitor são atividades guiadas, necessariamente, por algum intento.

Como um corolário do que se afirmou anteriormente, admite-se que o leitor estabelece o significado do texto por meio de conhecimentos prévios e experiências. Desse modo, reitera-se o exposto em (ii), já que a inferência decorre de informações mentais recrutadas no processamento da leitura. O saber individual do leitor não deve ser desprezado, pois ele é participante direto, juntamente com o texto, das práticas leitoras.

Cabe esclarecer que a posição aqui defendida não se confunde com a concepção de que o texto em si, unicamente, não tem sentido ou significado. Ao contrário disso, argumenta-se em favor da ideia de que a leitura não se trata de uma ‘tradução’ das intenções do autor, isto é, daquilo que o autor quis dizer. Trata-se de uma interação construtiva que abrange autor-texto-leitor em uma relação intrínseca de construção de significação.

Seguindo esse parâmetro conceitual, pontuam-se os modelos teóricos de processamento da leitura a partir dos quais é possível fundamentar a prática leitora nos termos pedagógicos. Tais modelos de leitura são as diferentes maneiras de atuação do leitor frente ao texto, ao direcionar o foco da leitura para determinado fim. Em outras palavras, a caracterização do processo leitor é mediada por um padrão de processamento do movimento informacional.

Em suma, o primeiro padrão prevê a articulação da informação a partir do texto para o leitor. Isto é, o leitor, em face de determinado texto, organiza seus elementos de forma sequencial e hierárquica: das letras às palavras e das palavras às frases, em um processo ascendente por meio do qual se torna possível a compreensão do documento lido. Trata-se de um modelo centrado no próprio texto e na atividade decodificadora de seus elementos. Esse processo pode ser traduzido a partir da seguinte pergunta: “o que o texto/autor quer dizer?” (Cf. Smith, 1982; Solé, 2014).

Sob viés inverso, o modo descendente pressupõe o deslocamento da informação do leitor para o texto, em que “o leitor não procede letras por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, ficando-se neste para verificá-las” (Solé, 2014, [s.p.]). A sequência hierárquica do processo ocorre de forma descendente, partindo das hipóteses previamente estabelecidas para as verificações, conforme o texto é processado. Isto é, enfatiza-se a análise global em detrimento das habilidades de decodificação. Nesse modelo, o leitor se pergunta: “o que ‘eu’ sou capaz de trazer para este texto?” (Cf. Goodman, 1967; Goodman, 1994).

O modelo interativo, que fundamenta predominantemente este relato, pressupõe um movimento de influências mútuas, sem estabelecer uma hierarquização fixa do fluxo informacional. Trata-se de uma perspectiva que admite múltiplas direções na construção de significado por meio do processo leitor, ancorando-se em fatores sociocognitivos, tais como esquemas, *scripts*, representações mentais e enquadres de experiência. Esse modelo contempla a incorporação de enfoques predecessores que visam esclarecer o processo de leitura, dentre os quais se organizam os modelos ascendente – conhecido como *bottom up* – e descendente – também conhecido como *top down*. A pergunta que contempla esse modo é: “como eu posso interagir com o texto e com o(a) autor(a) desse texto?” (Cf. Rumelhart, 1977; Kato, 1999; Solé, 2014).

Desse modo, o foco não recai na própria construção textual e, conseqüentemente, na sua codificação, nem única e exclusivamente nas inferências e verificações hipotéticas do leitor, e sim em um fluxo interacional entre os modelos ascendentes e descendentes, evitando hierarquias rígidas. É nesse modelo característico da interatividade que a atividade descrita neste relato irá se apoiar, pois se reconhece a importância não apenas da decodificação, mas também do conhecimento prévio e da influência mútua entre autor, leitor e texto em ambientes virtuais.

3. Considerações sobre a leitura em contextos digitais

Não é raro ouvir (e falar) a máxima de que ‘vivemos na era digital’. Essa frase carrega uma série de questões implícitas que caracterizam o tipo de sociedade que produz e vivencia esse discurso. Em primeiro lugar, ‘viver na era digital’ implica admitir uma mudança significativa de épocas, incluindo os artefatos produzidos e consumidos em seu tempo e os comportamentos em relação a esses artefatos: a era analógica, cada vez mais limitada, dá lugar à era digital, mais informativa, imediatista e dinâmica em sua constituição.

Em segundo lugar, a transposição de eras modificou e pleiteou novas formas de ler e de escrever, tendo em vista que a profusão de tecnologias informáticas conduziu a práticas de leitura não convencionais, antes vivenciadas apenas por meio do texto em papel, escrito à mão ou impresso, de natureza física e de configuração predominantemente linear. Com a universalização da internet, tornou-se possível o convívio com uma grande quantidade de textos disponíveis ao usuário a qualquer tempo, abrindo-se um leque de possibilidades para práticas leitoras.

Cabe ressaltar que, embora o suporte que viabiliza a circulação desses escritos mude, o leitor não necessariamente institui uma nova forma de proceder à leitura. Ele resgata o conhecimento que tem sobre os gêneros com os quais já era familiarizado e ativa estratégias para a construção de significados do objeto de leitura vigente. Nessa nova conjuntura, a leitura de textos passa a figurar determinadas particularidades características de um meio virtual, tais como a predominância da hipertextualidade em sua estrutura, em que se torna possível a remissão para outra localização da internet por meios de *links*; a possibilidade de acesso e de seguimento da leitura de forma não linear, isto é, sem uma determinação fixa de onde começa e de onde se encerra o assunto consultado; a disponibilidade de integração entre textos, imagens, vídeos, gráficos, sons,

incluindo outras linguagens em um mesmo documento, favorecendo a multimodalidade, entre outros fatores que possibilitam e legitimam novos percursos de leitura.

Os gêneros textuais que permeiam os contextos virtuais, como adverte Marcuschi (2010), não são inovações absolutas, como se não houvesse vínculo com os gêneros precedentes – fato já apontado por Bakhtin (1997). Inovadoras são as formas como os gêneros se (re)apresentam em função da tecnologia, dentro de suas especificidades virtuais. O elo que se estabelece entre a forma atual e a que lhe precede pode ser explicado por meio do que o autor chama de “artefato cultural” (Marcuschi, 2008, p. 149), já que se trata de parte constitutiva da comunicação humana.

Como qualquer artefato produzido e utilizado pela sociedade, é preciso que haja uma função social e um sentido que sirva à comunidade em que o utensílio se insere. Esse objeto de uso social é aprimorado com o tempo em função de novas necessidades do grupo. No caso da estruturação de um texto, pode-se dizer que são os recursos tecnológicos emergentes que a determinam, conferindo-lhe atribuições específicas do suporte; e se essas características não são específicas do suporte, são nele potencializadas (Vergnano-Junger, 2015).

Em consonância com Marcuschi (2008, p. 174), o suporte de um gênero se trata de “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”, uma constituição tateável capaz de suportar, fixar e exibir um texto. Dessa forma, a caracterização do suporte que viabiliza a leitura de gêneros mediados por tecnologias digitais é definida, na perspectiva assumida por esta análise, como *suporte digital*, podendo ser ele fixo ou móvel (como, por exemplo, o *Desktop* e o *Smartphone*, respectivamente), com ou sem conectividade com a web.

De acordo com Leite (2017, p. 23), a existência desse suporte se materializa por sua compleição física atrelada ao seu componente virtual. Assim sendo, essa unidade constituinte, nos limites de sua complexidade, deve ser analisada sob a ótica do todo, isto é, sem considerar apenas o *hardware*, que contempla os dispositivos, ou o *software*, configurando o programa ou aplicativo que propicia ao usuário o acesso ao gênero textual.

Portanto, conclui-se que a nova era mencionada no início desta seção não se limita a uma simples transposição de um modo de leitura

baseado no texto escrito em papel para novas mídias informatizadas e digitais. Trata-se de uma adaptação para formas mais complexas e dinamizadas, tanto em relação ao fluxo da informação quanto no que concerne aos aparatos tecnológicos que medeiam e, ao mesmo tempo, mobilizam a produção e a circulação dessas informações.

É preciso, entretanto, saber lidar com as particularidades do suporte digital com o qual o leitor se articula, pois a nova era demanda percursos de leitura não lineares, vistos principalmente na hipertextualidade, na multimodalidade e em uma dinâmica de leitura que não é mais exclusivamente estática. Isto é, o suporte digital potencializa a interatividade no processamento da leitura, servindo como uma ponte entre as habilidades mentais individuais (estratégias cognitivas, atenção, seleção de informação *etc.*) e as novas formas de sociabilidade das práticas leitoras (por exemplo, o compartilhamento, a difusão rápida, a viralização de informações, sendo elas verdadeiras ou não, e a manutenção/mudança de posturas a partir de novas leituras *etc.*).

Em suma, a era digital requer um modelo de leitura interativo que envolva não apenas o acionamento de estratégias cognitivas por parte do leitor, mas também o alinhamento desse conhecimento aos suportes digitais, os quais, em diálogo, configuram uma prática leitora ampliada e socialmente situada.

4. Contextualização da atividade

A atividade foi realizada com o público-alvo de 38 alunos do terceiro ano do ensino médio, em uma escola estadual da Zona Oeste do Rio de Janeiro. O objetivo dessa intervenção foi o estabelecimento de estratégias de compreensão leitora por meio de hipóteses e verificações situadas antes, durante e após a leitura de um texto.

A seleção do material decorreu de discussões anteriores sobre as chamadas *fake news*, isto é, sobre notícias falsas veiculadas como se fossem verdadeiras e de forma deliberada, principalmente em mídias sociais. A motivação para a escolha do referido tema justifica-se pelo seu teor social e pelos participantes envolvidos na circulação de mensagens enganosas. Isto é, considerou-se que a discussão estaria diretamente ligada aos fatos linguísticos aos quais todos os indivíduos estão vinculados.

Dessa forma, o primeiro *corpus* a compor esta análise se materializa em texto do gênero reportagem publicado pela revista Superinteres-

sante³, a partir do qual os alunos teriam de responder perguntas previamente elaboradas. Os registros escritos pelos alunos compuseram o segundo *corpus* de análise para este relato, em que foi possível observar (i) o emprego de estratégias de leitura para o desenvolvimento de uma compreensão mais eficiente; (ii) como os alunos ancoraram suas experiências prévias ao texto escrito; e (iii) quais inferências e conjecturas se estabelecem e se desenrolam antes, durante e após a leitura do texto informativo sugerido.

É importante ressaltar o perfil dos integrantes da atividade de compreensão leitora e da instituição de ensino onde a atividade foi desenvolvida, já que todo o processo de leitura foi mediado por uma tecnologia disponível, a saber, via dispositivos móveis. Embora a escola dispusesse de cinco computadores na sala de multimeios, nenhum deles apresentava conectividade. Além disso, nem todos os alunos contavam com conectividade de dados para dispositivos móveis, o que representou mais um impasse para uma abordagem pedagógica que fugisse do padrão de leitura e interpretação de textos em papel.

Pressupondo uma educação dialógica como forma de problematização das questões concernentes à sociedade, considerou-se a interação a melhor solução para o estorvo encontrado. A dificuldade encontrada na realização da atividade deu lugar a um contexto colaborativo centrado na participação dos alunos, tanto no compartilhamento do aparelho quanto no roteamento de dados móveis com colegas não conectados à *internet*.

Nesse sentido, é possível afirmar que o cenário escolar, embora empobrecido em suas condições materiais e tecnológicas, mostrou-se rico em interatividade, uma vez que os alunos foram os protagonistas no compartilhamento da informação, na obtenção do *link* para a leitura de texto jornalístico, no acesso à rede e na discussão do assunto abordado. A esse respeito, reforça-se a ideia de que

[o] computador, por exemplo, pode não ser usado interativamente, enquanto vídeo, uma mídia a priori menos interativa, pode. A sala de aula pode ser interativa sem ter tecnologias hipertextuais – a sala de aula infopobre pode ser rica em interatividade, enquanto a sala inforrica pode ser pobre em interatividade. (Mattar, 2009, p. 114)

Bottentuit e Gomes (2013, p. 106), com base em Lemos (2007), reafirmam o aparelho celular como uma ferramenta híbrida e de maior

³ Disponível em <https://super.abril.com.br/blog/supernovas/eu-quase-cai-na-1o-fake-news-da-historia-foi-herodoto-que-escreveu/>. Acesso em 06/09/2025.

importância na convergência midiática da atualidade em função das inúmeras possibilidades de uso. Dessa forma, a falta de equipamentos tecnológicos no recinto escolar – tais como instrumentos de projeção e tecnologias de informação sem fios na sala de aula, por exemplo – oportunizou a utilização dos dispositivos móveis dos próprios alunos como o principal suporte para a circulação do gênero trabalhado. Em consonância com Leite (2017), admite-se o conceito de *suporte digital* no contexto supracitado, tendo em vista os seus constituintes físico e virtual, como os dois lados de uma moeda, sem os quais o debate, a troca de informações e a pesquisa não teriam ocorrido.

Dito isso, definidos o arcabouço teórico e os perfis dos alunos e da instituição onde as estratégias de leitura foram aplicadas, a seção seguinte expõe o desenvolvimento da atividade de compreensão leitora.

5. Atividade de compreensão leitora

Sob uma perspectiva sociocognitiva e sociointerativa, esta execução pedagógica apresentou, inicialmente, uma discussão oral sobre a temática proposta. Entre outros tópicos, argumentou-se principalmente sobre as chamadas *fake news* em sua conceituação, já que a utilização do termo em inglês poderia ter sido fatalmente substituída por *notícias falsas*, em português. Ou, no caso de uma linguagem mais coloquial, por ‘caô’, expressão muito difundida entre falantes do Rio de Janeiro.

Porém, segundo os alunos, a utilização de uma terminologia em detrimento da outra se baseia no contexto de uso de quem as profere. Em circunstâncias informais, caberia o emprego da palavra em português. Já em situações que exigem certa formalidade entre os participantes, a preferência é pelo termo importado da língua inglesa. Isto é, na percepção discente, há certo prestígio em palavras estrangeiras, que atribui certo requinte ao assunto a que aquela palavra remete.

Seguido do debate, em que os alunos puderam antever o teor da atividade, realizou-se a leitura das primeiras inscrições de um texto jornalístico que abordava, segundo o autor, a primeira *fake news* existente, contada por Heródoto, o mais antigo historiador de que se tem conhecimento. Esse fato é apresentado já no título da reportagem, que diz “Eu (quase) caí na 1ª *fake news* da história. Foi Heródoto que escreveu”, seguido do subtítulo “O historiador de 420 a.C. foi um pioneiro do caô: afirmou que pássaros ‘escovam’ os dentes de crocodilos do Nilo – coisa

que biólogo nenhum jamais observou” (Superinteressante, 2018). Acrescido a isso, o texto contém uma imagem, que expõe um crocodilo com um pássaro seguramente estático dentro de sua boca (Figura 1), um fator crucial para o processamento de inferências por parte dos alunos.

Nesse momento de pré-leitura, em que apenas a citação inicial e a ilustração foram abordadas, as questões seguintes nortearam o debate:

Figura 1: Pássaro na boca do crocodilo.



Fonte: Superinteressante (2018).

Quadro 1: Perguntas da Atividade de Pré-leitura.

1. Sobre o título e o subtítulo do texto, atrelados à imagem subsequente, de que “caô” você acredita que o autor esteja falando?
2. O que pode ser a ideia de pássaros “escovarem” os dentes dos crocodilos do Nilo?
3. O que você espera encontrar no texto e como isso poderá ser útil aos seus interesses do dia a dia?

Fonte: os autores (2026).

Tais perguntas foram produzidas como forma de antecipação do assunto da leitura, despertando o conhecimento prévio do aluno quanto ao contexto linguístico nos primeiros tópicos do texto. Na pré-leitura, realiza-se uma análise global do tema a ser explorado, isto é, criam-se expectativas sobre o que será abordado, antecipando as informações do texto e elaborando hipóteses a serem verificadas na atividade de leitura.

Tendo isso em vista, a organização do padrão de interpretações dos informantes pautou-se nas seguintes respostas⁴:

⁴ Os registros apresentados nesta seção são um recorte de um padrão de respostas dos discentes, totalizando 38 apontamentos sobre a leitura realizada.

Quadro 2: Respostas da atividade de pré-leitura.

ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA		
QUESTÃO 1	QUESTÃO 2	QUESTÃO 3
Interpretação 1: “Sobre o que Heródoto afirmou que pássaros ‘escovam’ os dentes dos crocodilos, que, no caso, nenhum biólogo havia confirmado de fato”.	Interpretação 1: “Que os pássaros comiam restos de comida entre os dentes do crocodilo, limpando-os, em uma relação de protocooperação”.	Interpretação 1: “Informações a respeito de notícias falsas e seus males, um problema vivenciado comumente nos dias de hoje”.
Interpretação 2: “O passarinho ‘escovar’ os dentes do crocodilo, pois não tem como haver uma escovação. O título não se trata de algo literal, é figurativo. E a questão dele dizer que nenhum biólogo jamais viu isso”.	Interpretação 2: “O título e o subtítulo passam uma ideia de os pássaros limparem a boca dos crocodilos. Como ele vive embaixo d’água, muitos restos de comida e outras substâncias ficam presas entre os dentes e podem incomodar. Assim, os pássaros almoçam e os crocodilos ficam sem incômodo”.	Interpretação 2: “Uma explicação sobre a questão de os pássaros ‘escovarem’ os dentes de um crocodilo, se é verdade e como o mesmo não mata o pássaro. É um conhecimento a mais sobre determinado assunto e ajudará a observar e procurar mais sobre os assuntos”.

Fonte: Os autores, 2026.

Com base nos fragmentos, observa-se que as predições dos alunos se baseiam (i) em experiências a um fato não confirmado, como ocorre com as *fake news*, e (ii) ao conhecimento prévio sobre a relação amigável improvável dos crocodilos com os pássaros. Nesse momento de antecipações, o leitor recorre à sua experiência de mundo e passa a estabelecer relações com os dados linguísticos evocados pelo texto. Daí o vínculo fundamental que não se deve desprezar entre leitor–texto–autor.

Já na atividade de leitura, os alunos foram orientados a ler as questões norteadoras antes da leitura do texto, pois, dessa forma, poderiam selecionar informações relevantes, o que lhes permitia avaliar se as previsões realizadas na pré-leitura se confirmariam ou não. As pressuposições, nesse sentido, conduzem a compreensão do que se lê, e esse controle, assim como a regulação da leitura, de acordo com Solé (2014), determinam os objetivos a serem alcançados. Isso porque as verificações das hipóteses decorrem da observação de indicadores textuais, legitimando a construção de uma interpretação possível. Trata-se, portanto, de um processo cíclico e dinâmico de elaboração, verificação e (re)interpretação de hipóteses.

As questões que nortearam a atividade em questão foram as seguintes:

Quadro 3: Leitura do Texto.

1. Com quais estratégias argumentativas o autor desmente a fake news abordada no texto?
2. Embora o texto não diga explicitamente, é possível inferir, pelo contexto da reportagem e por determinadas pistas linguísticas, qual é a formação do autor. Identifique-a, justificando sua resposta.
3. Observe as aspas presentes no subtítulo, no 4º e no 10º parágrafo, respectivamente, e aponte a razão discursiva para cada uso.
4. Pense sobre as hipóteses que você fez anteriormente e, relacionando-as ao que você leu, escreva a que conclusões a você chegou sobre a circulação recorrente das chamadas fake news no âmbito social.

Fonte: Os autores, 2026.

Cabe ressaltar que a reportagem convoca o leitor a refletir sobre as informações veiculadas como verdadeiras, tendo como base a primeira notícia falsa de que se tem conhecimento: a de que pássaros escovam os dentes de crocodilos. O autor esclarece o mal-entendido por meio de discursos de autoridade no assunto, alertando para a impossibilidade do fato em questão, já que o vídeo citado como referência para justificar a notícia é, na verdade, um comercial de chicletes.

No Quadro 4, sintetizam-se as interpretações registradas pelos alunos.

Quadro 4: Respostas da atividade de leitura.

ATIVIDADE DE LEITURA	
QUESTÃO 1	QUESTÃO 2
Interpretação 1: “O autor recorre a discursos de autoridade no assunto, argumenta e contra-argumenta no desenvolvimento do texto, mencionando diversos especialistas para defender seu ponto de vista”.	Interpretação 1: “Possivelmente o autor atua na área de jornalismo, pois em um parágrafo ele diz debater com a editora sobre uma reportagem sobre seleção natural que sairá futuramente”.
Interpretação 2: “No parágrafo 8, ele diz ‘só que aí fui procurar vídeos da cena, e eles não existiam’. A estratégia usada pelo autor foi pesquisar por especialistas para afirmar que era mentira”.	Interpretação 2: “Sua formação pode ser em biologia, pois ele diz preencher sua grade de disciplinas em outro departamento, além de dominar muitos assuntos sobre biologia. Além disso, o autor diz no texto ‘Ele era até biólogo. E é aí que ele aparece de novo na minha vida’”.

QUESTÃO 3	QUESTÃO 4
Interpretação 1: “As aspas do subtítulo mostram que ‘escovar’ está no sentido figurado, e não no sentido literal. As do 4º parágrafo mostram uma frase do 2º livro de Heródoto. E no último parágrafo, as aspas indicam uma frase sem autoria específica, isto é, uma fala geral”.	Interpretação 1: “Podemos concluir que as fake News, pautadas ou não em acontecimentos reais, tendem a repercutir facilmente no âmbito social pelo fato de possuírem argumentos que, de certa forma, expressam uma realidade. Isto acaba sendo um problema enorme, por serem notícias de cunho enganoso, tomando lugar das verdadeiras informações”.
Interpretação 2: “No subtítulo, o autor fala de algo que não é literal. No 4º parágrafo, ele cita uma frase de Heródoto. No último parágrafo, as aspas indicam uma ideia de um pensamento geral”.	Interpretação 2: “É necessário pesquisar depois de ver ou ler algo, sempre procurar mais sobre o assunto e não dizer que é verdade sem ter certeza. Precisa-se ter o interesse de ir mais a fundo no que está lendo ou vendo”.

Fonte: Os autores, 2026.

Embora os padrões de interpretação tenham apontado certa semelhança nos registros, a questão 2 apresentou divergência na interpretação dos informantes. O dissenso decorre de fragmentos do texto que conduzem às concepções alvitradas. No primeiro momento, o autor parece declarar a sua relação com Heródoto graças à Biologia (“Ele era até biólogo. E é aí que ele aparece de novo na minha vida”).

Em outros dois trechos posteriores, o autor deixa pistas linguísticas que apontam para o seu ofício de jornalista. O primeiro indício é a afirmação de já ter sido feita uma reportagem sobre Heródoto, disponibilizando o *link* para o novo texto⁵. O segundo indicativo textual é o registro de uma relação prévia com os editores da revista Superinteressante⁶. Ainda que as duas acepções pareçam plausíveis, não foram encontradas referências quanto à formação do autor em Biologia, apenas em Jornalismo.

A atividade subsequente à leitura da reportagem permitiu a reflexão e a discussão do conteúdo lido a partir da observação de fatores como a constatação de diferentes perspectivas sobre o assunto, a finalidade de um texto sobre as *fake news* no âmbito social, quais soluções a curto,

⁵ O hiperlink aparece sublinhado no texto da seguinte forma: “Heródoto, em seus nove livros, inventou metade dos cursos de humanas. Viajou todo o mundo conhecido relatando o que via. E me rendeu uma matéria muito legal” (Superinteressante, 2018).

⁶ Fragmento: “Era uma história tão boa que eu e os editores batemos o martelo: ela precisava entrar em uma reportagem sobre seleção natural [...]” (Superinteressante, 2018).

médio e longo prazo poderiam resolver o problema em questão, entre outros tópicos. Nesse momento, sintetiza-se, de maneira crítica, o sentido global da leitura, atribuindo-lhe as impressões construídas nesse processo.

A seguir, expõe-se o questionamento que conduziu o debate e seus desdobramentos no momento da pós-leitura.

Quadro 5: Atividade de pós-leitura.

- | |
|---|
| 1) Com base em suas verificações (confirmadas ou refutadas) sobre o texto lido, o que pode ser feito para evitar que as fake news tomem proporções virais no meio em que você vive? |
|---|

Fonte: Os autores (2026).

O quadro 6 expõe a súmula dos padrões de interpretação registrados pelos alunos.

Quadro 6: Atividade pós leitura.

ATIVIDADE PÓS LEITURA
Interpretação 1: “Antes de compartilhar qualquer coisa, buscar em outros meios de comunicação outras informações que confirmem o que foi dito, além de observar os dois possíveis lados da informação. Se isso fosse feito com mais frequência pelas pessoas, as fake news não tomariam as proporções que tomam”.
Interpretação 2: “Procurar sempre informações mais apuradas sobre o assunto. Nunca compartilhar sem ter a certeza da veracidade dos fatos. Quanto mais sensacionalistas forem as chamadas, mais fortes serão as chances de se tratarem das chamadas fake news”.

Fonte: Os autores, 2026.

Pelo exposto, observa-se que a discussão, após a leitura do texto, permite situar o leitor quanto ao que foi construído no processo de progressão de informações. É o momento de análise e de julgamento do conteúdo lido, já que é possível (re)pensar sobre o que foi oferecido ao leitor e o que ele próprio incorpora, em termos de conhecimentos prévios, ao texto. Assim como antes e durante o processo de leitura, este é também um momento de proximidade entre os três elementos primordiais para compreensão de textos: leitor-texto-autor, em uma relação intrínseca e dialógica.

A atividade, mediada por tecnologias digitais, possibilitou a articulação de conhecimentos que viabilizaram a produção de hipóteses e a verificação dessas hipóteses de forma reflexiva, crítica e participativa. Os discentes, ao acessarem a reportagem com o celular, puderam se inserir em diversos contextos de buscas por informações que embasassem as su-

as crenças iniciais. A disponibilidade de hiperlinks mobilizou investigações de temas relacionados, além de tornar possível a discussão de ideias a partir de diferentes perspectivas. Esse ‘movimento pendular’ da leitura evidencia que o fluxo informacional não partiu apenas do texto para o leitor, e sim, de forma intercambiável, das interações estabelecidas entre as experiências acionadas do leitor e as informações do texto fornecidas pelo autor.

Portanto, conclui-se que a prática guiada de compreensão leitora, evidenciada neste relato, promoveu a inferência, a análise e a elaboração de interpretações fundamentadas, preparando o leitor para lidar, de forma crítica, com informações complexas e potencialmente enganosas, como as *fake news*, em um ambiente digital.

5. Considerações finais

Pelo exposto, observou-se que a aplicação de estratégias de leitura para a formação de um leitor proficiente exige um sujeito ativo e com propósitos bem definidos, mesmo antes do processo leitor. Isso ocorre porque, embora se preconize o contrário, a compreensão leitora não é uma tarefa fácil, natural ou até mesmo espontânea. Em direção oposta a essa ideia, ler e compreender os sentidos de um texto são empreitadas mentais complexas que contemplam fatores não apenas cognitivos, mas também sociais, sendo, portanto, atividades aprendidas.

No contexto educacional, os alunos devem ser direcionados para a utilização de estratégias de seleção, antecipação, ativação de conhecimentos prévios, inferência e verificação, tanto para confirmação quanto para refutação das hipóteses levantadas. Tais atribuições permitem a construção de sentidos por um leitor ativo, crítico e autônomo em suas intenções frente à leitura. Esse leitor se sente participante do processo, não apenas um coletor de informações, mas um construtor de significados para o texto.

Nesse cenário, não se pode negar os novos comportamentos leitores em razão dos aparatos tecnológicos que permeiam o âmbito social. Sendo parte constitutiva das relações sociais, as tecnologias de comunicação e informação reivindicaram, em novos ambientes, outras formas de interação por meio da leitura e da escrita. A esse respeito, destacam-se os suportes digitais, materializados em uma estrutura tão física quanto virtual de modo a comportar os gêneros textuais. É o caso, por exemplo, dos

smartphones dos alunos envolvidos neste trabalho: dispositivos móveis conectados à internet, sem os quais esta atividade de compreensão leitora não teria ocorrido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOTTENTUIT JUNIOR, J.; GOMES, R. Tecnologias móveis: o uso do celular como suporte para a educação. *Revista Educaonline*, v. 7, p. 101-15, 2013.

EVANS, V. *A glossary of cognitive linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.

GABRIEL, R. Como o milagre da leitura é possível? Investigando processos biológicos e culturais da emergência de sentidos durante a leitura. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 16, n. 3, p. 603-16, Tubarão-SC, set./dez. 2016.

GOODMAN, K. *Reading, writing, and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view*. In: RUDDALL, R.B.; RUDDALL, M.R.; SINGER, H. (Orgs). *Theoretical models and processes of reading*. 4. ed. Newark: International Reading Association, 1994. p. 1093-130.

GOODMAN, K. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, v. 6, n. 4, p. 126-35, 1967.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 15-61

LEITE, B. *Caracterizando suporte digital e gêneros textuais em dispositivos fixo e móvel*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. 183fl.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DI-ONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38

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

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: FORMIGA, M.; LITTO, F. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009.

REIS, H.; BENCHIMOL, G. Pesquisa na educação básica: contribuições para o enfrentamento das fake news. *Redoc*, v. 7, n. 2, p. 89-101, Rio de Janeiro, jan./abr. 2023.

RUMELHART, D. E. *Toward an interactive model of reading*. In: DORNIC, S. (Ed.). *Attention and performance VI*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1977. p. 573-603.

SMITH, F. *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. 4. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1982.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. de Claudia Schilling. Revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SUPERINTERESSANTE. *Eu (quase) caí na primeira fake news da história*. Foi Heródoto que escreveu. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/supernovas/eu-quase-cai-na-1o-fake-news-da-historia-foi-herodoto-que-escreveu>. Acesso em: 11 fev. 2026.

VERGNANO-JUNGER, C. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da internet. *Calidoscópio*, v. 8, n. 1, p. 24-37, jan./abr. 2010.

_____. Leitura na sociedade da informação e formação de professores: um olhar sociocognitivo. In: BAALBAKI, A.; CARDOSO, J.; ARANTES, P.; BERNARDO, S. (Orgs). *Linguagem: teoria, análise e aplicações* (8). Rio de Janeiro: UERJ / Programa de Pós-graduação em Letras, 2015. p. 13-28